



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

PERCEPCIÓN Y ACTITUD EDUCATIVA DE MAESTROS EN
RELACIÓN CON EL JUDO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN
EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCATIONAL PERCEPTION AND ATTITUDE OF TEACHERS
IN RELATION TO JUDO AS A TEACHING RESOURCE IN THE
AREA OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION

Autor/es

Marina Garriga Ortega

Director/es

Berta Murillo Pardo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2021-2022

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	3
2. Marco teórico	4
2.1. La evolución de la Educación Física y su relación con el sistema educativo	4
2.1.1. La evolución del concepto de Educación Física	4
2.1.2. La Educación Física dentro del sistema educativo a nivel nacional y autonómico	6
2.2. Hacia una Educación Física de calidad	10
2.2.1. La práctica docente	13
2.2.1.2. Programaciones didácticas de calidad	16
2.2.1.2. Competencias profesionales de los maestros de Educación Física.	17
2.3. El Judo dentro del sistema educativo	22
2.3.1. Origen y definición del Judo	22
2.3.2. Potencial educativo de la práctica del Judo	23
2.3.3. Desarrollo del judo en el sistema educativo actual	27
3. Objetivo	29
4. Método	30
4.1. Participantes	30
4.2. Instrumento	30
4.3. Procedimiento	31
4.4. Análisis de datos	31
5. Resultados	33
5.1. Primera parte: información social y demográfica	33
5.2. Segunda parte: Escala de actitud y escala de opinión	41
5.2.1. Escala de Actitud	41
5.2.2. Escala de Opinión	47
5.2. Tercera parte: Preguntas de interés relacionadas con el contexto de estudio	54
6. Discusión	59
7. Conclusiones	61
8. Referencias	63

RESUMEN

Debido a la flexibilidad y libertad que permite el currículo español, los maestros tienen la labor de adaptar las propuestas que vienen dadas, tanto a nivel nacional como a nivel autonómico, a las características concretas de cada centro educativo y a cada grupo clase. Los principales factores que llevan a los maestros a decantarse por unas propuestas didácticas concretas son sus percepciones y actitudes. A partir del estudio de diferentes autores podemos confirmar la carencia de deportes de lucha y concretamente del Judo en las sesiones de Educación Física, a pesar de todos los beneficios educativos que conlleva su práctica. Para investigar acerca de esto, se ha pasado un cuestionario a maestros en activo y a futuros maestros para conocer su percepción y actitud en relación con el Judo como recurso didáctico para el área de Educación Física en Educación Primaria. Y se ha llegado a la conclusión de que la mencionada ausencia en los centros escolares se debe, principalmente, a la percepción de insuficiencia competencial de los maestros derivada de la no vivencialidad cuando ellos han sido alumnos en las primeras etapas educativas.

Palabras clave: Educación Física, Judo, Educación Primaria, competencia docente, percepción educativa.

ABSTRACT

Due to the flexibility and freedom that the Spanish curriculum allows, teachers have the task of adapting the proposals that are given, both nationally and regionally, to the specific characteristics of each educational center and each class. The main factors that lead teachers to choose specific didactic proposals are their perceptions and attitudes. From the study of different authors we can confirm the lack of fighting sports and specifically of Judo in Physical Education sessions, despite all the educational benefits that its practice entails. To investigate about this, a questionnaire has been passed to active teachers and to future teachers to know their perception and attitude in relation to Judo as a didactic resource for the area of Physical Education in Primary Education. And it has been concluded that the aforementioned absence in schools is due, mainly, to the perception of insufficient competence of teachers derived from non-experience when they were students in the first educational stages.

Key words: Physical Education, Judo, Primary Education, teacher's skills, educative perception.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo fin de grado pretende analizar la percepción y la actitud de los maestros en activo y de los futuros maestros en relación con el Judo como recurso didáctico para el área de Educación Física en Educación Primaria. La elección de esta temática para la investigación se debe a la necesidad detectada en el ámbito escolar y el área de Educación Física con relación a la ausencia de deportes de lucha y más aún, de deportes de lucha con agarres, como es el Judo.

A partir de esta necesidad inicial, me pareció interesante indagar acerca de este tema, conocer la percepción y la actitud de los maestros actuales y de los futuros maestros (alumnado de cuarto curso del grado de Magisterio en Educación Primaria mención en Educación Física) de la comunidad de Aragón en relación con este deporte a través de un cuestionario. A partir de los resultados obtenidos con este cuestionario, y bajo la fundamentación teórica de varios autores, poder conocer las diferentes causas de la ausencia de este deporte en las sesiones de Educación Física lectivas y analizar también si hay una diferencia significativa de pensamientos entre los docentes actuales y los futuros docentes.

Esta inquietud mencionada, fue generada porque a pesar de que conozco muy bien el Judo como deporte, desconocía todo lo relacionado con este deporte y su inclusión en las programaciones del área de Educación Física. Siempre me he preguntado, por qué si en el área de Educación Física se dan a conocer deportes y se practica actividad física de todo tipo, por qué el Judo no aparece, si los beneficios que aporta, de acuerdo con Espartero y Gutiérrez (2004) concuerdan con las finalidades de la Educación Física establecidas por el currículo aragonés (MECD, 2014). Ambos coinciden en la contribución al desarrollo integral del alumnado y tiene cabida en el segundo bloque del currículo que se corresponde con el Dominio de Acciones Motrices de Oposición.

Como he mencionado anteriormente, el Judo como deporte lo conozco muy bien ya que lo practico desde el año 2005 y me ha acompañado hasta día de hoy ayudándome a convertirme en la persona que soy ahora. Pero el conocimiento de este deporte, por mi parte, fue fortuito, ya que al inicio de tercero de infantil, el Judo llegó como extraescolar nueva al colegio y decidí apuntarme. Por lo tanto, sería conveniente que los maestros de Educación Física se animaran a realizar una unidad didáctica relacionada con este deporte y que así, todos los niños puedan conocerlo y posteriormente, ellos mismos sean libres de escoger si quieren seguir practicando este deporte u otro.

De cara a un futuro (esperemos que no muy lejano) espero que este trabajo anime a todos aquellos profesionales de la Educación Física a introducir el Judo en sus programaciones y de esta manera que las futuras generaciones sean conocedoras de este deporte. Y este, podría ser el inicio del cambio, ya que si las generaciones que se encuentran actualmente en las etapas educativas iniciales, cuando crezcan y sean ellos los maestros, verán la introducción de este deporte como algo normal porque ellos sí que lo habrán vivenciado en las sesiones de Educación Física de sus centros educativos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La evolución de la Educación Física y su relación con el sistema educativo

2.1.1. La evolución del concepto de Educación Física

El concepto de Educación Física ha ido cambiando a lo largo del tiempo, cada concepción de este término viene influenciada por la cultura que predominaba en cada época concreta. Por esta razón, cuando se comenta este concepto como ámbito independiente de conocimiento, no se puede obviar su carácter histórico que determina su naturaleza pedagógica. Debido a esto, es necesario acercarse a la definición del término Educación Física desde una perspectiva histórica, especialmente, en cuanto a la imagen del ser humano.

Lleixà (2003) recoge varias explicaciones del término Educación Física que aparecen a continuación:

PARLEBAS, P. (1986, 27): “Pedagogía de las conductas motrices”.

ARNOLD, P. J. (1988, 19): “...la relación entre educación y el estudio, la práctica y el empleo de ese conjunto de actividades físicas compuesto por juegos, natación, danza, atletismo, gimnasia, ejercicios al aire libre, etc., a la que denominaré colectivamente "movimiento" (prefiero el término Movimiento al de Educación Física)”.

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, VACA, BARBERO (1996): “Entendemos la Educación Física como un área que vela por el desarrollo de las capacidades motrices y que ayuda al desarrollo de otras capacidades del ser humano. Todo ello, teniendo a lo corporal y al movimiento como telón de fondo”.

LAGARDERA, R. (1999, 769): “Mediante ese nombre se conoce la disciplina normativa que, formando parte de las ciencias de la educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporalidad su referente óptico”.

Todas estas definiciones han ido evolucionando a lo largo del tiempo, es decir, añadiendo y quitando matices, pero todas tienen una misma esencia que nos hacen relacionar esa definición con el concepto de Educación Física. Por lo tanto, las definiciones anteriores contribuyen a la concepción actual del término Educación Física que Parlebas (1986) ya definió como “Pedagogía de las conductas motrices” y el currículo aragonés de Educación Física (MECD, 2014) define como: «La Educación persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales. De forma más específica, y dado que toda ella se apoya en las acciones motrices, hará especial hincapié en el desarrollo de las capacidades y recursos necesarios para la adquisición y perfeccionamiento de las conductas motrices» (MECD, 2014).

La Educación Física como área curricular dentro del sistema educativo y, por consiguiente, incluida en el marco de la educación institucional. Los maestros cuando hablan de la Educación Física como área curricular acostumbran a hacerlo para hacer referencia al desarrollo y a la consecuencia de la educación oficial donde algunas de las opciones y recursos pueden ser: la gimnasia, el deporte, el juego o la danza que tradicionalmente se presentan para lograr las finalidades educativas planteadas (Casamort, 1994).

Lo que se entiende como “Educación Física Escolar” coincidiendo con Zagalaz et al. (2001) tiene sus orígenes y referencias en la tendencia centroeuropea. Si concretamos un poco más podemos referirnos a la gimnasia escolar austriaca que por su lado se fundamenta en nociones previas de métodos como el método natural de la gimnasia francesa, del método lúdico-deportivo inglés, de la gimnasia pedagógica, de la gimnasia moderna de R. Bode, la cual fue importada a España por G. Schmidt, etc. y comprende actividades muy variadas como ejercicios de control de la postura y formación corporal, ritmo y danza, juegos, actividades en el medio natural, etc. todo esto hace que resulte muy motivante para los alumnos.

Plana (1992) habla de la Educación Física como una asignatura diferente al resto, estableciendo una relación especial entre la Educación Física y la Escuela. Menciona que se ignora la gran cantidad de beneficios que puede aportar como área fundamental en la educación integral del alumnado.

Según Sánchez Bañuelos (1986), citado por el mencionado Plana (1992:60), confirma que “tiene unos contenidos cuya diferenciación y especificidad es imposible que resulten más evidentes; por lo tanto, el carácter de su programación no es comparable con otras materias”. El mismo Bañuelos (1986) incluye que las singularidades de la Educación Física se deben a la ludificación y vivencialidad que involucra al alumnado en el ámbito físico, psíquico y mental. El progreso de cada uno de los alumnos parece palpable, pero lo mismo ocurre con los fracasos ya que, el requerimiento de mostrarse ante el resto es irremediable. La evaluación de los logros de los diferentes movimientos es evidente y la disminución de la atención es prácticamente inocultable, en relación con los valores, muchos de los ensalzados en las clases de Educación Física se corresponden con los valores vitales del alumnado. Por todo lo mencionado, el carácter global del área es evidente y los aprendizajes más concretos comprenden una postura evidente en su totalidad. Por otro lado, la puesta en práctica de las sesiones de Educación Física conlleva varias dificultades de planificación espacial, temporal y material. Debido a estos problemas, se puede ampliar su práctica a actividades extraescolares, mientras que el resto de clases de aula acostumbran a finalizar coincidiendo con el fin del horario lectivo.

El principal objetivo de las clases de Educación Física debe ser el de fomentar la práctica deportiva entre el alumnado y que no quede reducida únicamente a las sesiones lectivas, sino que se animen a seguir realizando actividad física en su tiempo libre con el propósito de aumentar la calidad de vida del alumnado y disminuir así, el nivel de sedentarismo. Haciendo referencia a Blázquez (2006), alienta a conseguir una novedosa conexión entre la Educación Física y los centros escolares, instaurando lazos para la creación de nexos cada vez más fuertes y duraderos entre educación y Educación Física, entre la Educación Física y el deporte escolar y entre el deporte escolar y el deporte para la ciudadanía.

2.1.2. La Educación Física dentro del sistema educativo a nivel nacional y autonómico

Hoy por hoy, la educación de un país o zona concreta se regula con una agrupación de leyes que precisan las propiedades de este proceso. Cada sistema educativo se ha organizado de diferentes formas y su desempeño viene influenciado por las vivencias históricas, políticas y sociales de cada país (Calzada, 1990).

Actualmente, en España, la organización institucional se divide en dos partes diferenciadas. Por una parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a partir de ahora aparecerá

como LOE, y por otra, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, a partir de ahora aparecerá como LOMCE. La LOMCE, en los fines que aparecen en ella, varía varias características de la ley antecesora, la LOE.

Una de las características principales de la Educación Física como área curricular es que cada comunidad autónoma es libre de organizar el área. Es decir, cada comunidad instauro el número de horas semanales, los diferentes bloques de contenidos a trabajar y las sugerencias metodológicas y didácticas para los diferentes centros educativos de dicha comunidad.

Según Méndez Alonso et al. (2015) la resolución mencionada hace que nos encontremos con varios enfoques en cada una de las comunidades autónomas. Por lo tanto, en áreas como la de Educación Física se puede visualizar con claridad la heterogeneidad del sistema educativo español.

En relación con esta heterogeneidad, se diferenciarán dos ámbitos distintos. Por un lado, el que es común en todo el estado es el “Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria” (España, 2014; BOE 52). Y por otro, la versión propia de cada comunidad autónoma, debido a los numerosos planteamientos autonómicos, se hará hincapié en la comunidad de Aragón, ya que es la comunidad donde se lleva a cabo la investigación.

En primer lugar, en relación con los objetivos generales de etapa que encontramos en el Real Decreto donde se instauro el currículo básico para la Etapa de Educación Primaria, nos centramos en el objetivo K, ya que es el único que se relaciona directamente con el área de Educación Física. El objetivo K es el siguiente: “valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”.

A continuación, aparece como área curricular de carácter específico cuyo objetivo principal es el desarrollo en el alumnado de sus habilidades motrices, comprendidas como la asimilación de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores relacionados con el comportamiento motor básico (España 2014; BOE 52).

Aparece la opción de organizar los diferentes elementos del currículo alrededor de cinco situaciones motrices diferenciadas:

- a) Acciones motrices individuales en entornos estables.

- b) Acciones motrices en situaciones de oposición.
- c) Acciones motrices en situaciones de oposición – colaboración.
- d) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.
- e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.

También, plantean varias sugerencias metodológicas, algunas de las más relevantes son:

- Adecuar las actividades al nivel de desarrollo del alumnado.
- Entender que la conducta motriz es el principal objeto de la asignatura.
- Presentar variedad de situaciones motrices en el planteamiento de las programaciones.
- Utilizar el juego como recurso imprescindible como situación de aprendizaje.

Por último, figuran los diferentes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Éstos no son relevantes para la realización de este estudio por lo que se elude la transcripción y se deriva a la consulta del Real Decreto mencionado si se desea profundizar acerca de este tema.

El Decreto propio de la comunidad de Aragón (MECD, 2014) fomenta el desarrollo integral del alumnado, atendiendo al ámbito motor, biológico, cognitivo, de relación interpersonal y afectivo-emocional. También, se hace hincapié en la actividad física hacia la autonomía, la satisfacción y la continuidad a lo largo de los años. Y el maestro de Educación Física adopta el rol de educador, facilitador y promotor de una educación activa.

El Decreto aragonés (MECD, 2014) establece las siguientes finalidades de la Educación Física:

- Mostrar conductas motrices para poder desenvolverse en varios contextos y actividades.
- Aproximarse y descubrir activamente los conocimientos básicos que conforman la cultura básica que representan las prácticas motrices.
- Adoptar valores y principios de ciudadanía que permitan interactuar con el resto en diferentes contextos sociales de práctica de actividad física.
- Adoptar un estilo de vida activo y saludable.

Siguiendo con la organización del propio Decreto aragonés (MECD, 2014), los contenidos se organizan en seis bloques. Cinco bloques se corresponden con las diferentes situaciones motrices y el restante, con contenidos de carácter transversal (tabla 1). Los cinco bloques

relacionados con las diferentes acciones motrices forman los pilares que sustentan el área de Educación Física en Educación Primaria, ya que se reúnen situaciones y actividades con una lógica interna común. El bloque con contenidos transversales incluye conocimientos relacionados con criterios sociales que servirán al alumnado para la vida real, este bloque debe llevarse a cabo de forma global con las actividades planificadas para el resto de bloques.

Tabla 1

Bloques de contenidos del currículo aragonés

N.º de bloque	Título del bloque
Bloque 1	Acciones motrices individuales
Bloque 2	Acciones motrices de oposición
Bloque 3	Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición
Bloque 4	Acciones motrices en el medio natural
Bloque 5	Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas
Bloque 6	Gestión de la vida activa y valores

El siguiente punto que se trata son las competencias clave, el área de Educación Física busca contribuir todo lo posible al desarrollo de dichas competencias para favorecer el desarrollo integral del alumnado. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología se trabajan constantemente en esta área, la competencia de aprender a aprender y la competencia social y cívica también, se trabajan con asiduidad. Asimismo, el resto de competencias pueden desarrollarse en esta área según las actividades planteadas y el enfoque de estas.

Continuando con la organización del Decreto aragonés (MECD, 2014) aparecen los diez objetivos generales del área y diferentes orientaciones metodológicas que están basadas en el Real Decreto común en todo el estado español (España, 2014; BOE 52).

Finalmente, se organizan los contenidos, criterios y estándares de evaluación y las competencias clave por bloques de contenidos que como he mencionado anteriormente, encontramos cinco bloques diferenciados, que se corresponden con las diferentes situaciones motrices, y el restante, con contenidos de carácter transversal. Esta organización por bloques se repite seis veces correspondiendo a los seis cursos de Educación Primaria, por lo tanto, puede

observarse primero las seis tablas de primer curso de primaria, que se corresponden con los 6 bloques de contenidos, las seis tablas de segundo curso y así, sucesivamente.

2.2. Hacia una Educación Física de calidad

Según Seriu·lo (1998) para que la actividad deportiva pueda llegar a las categorías educativas se debe fomentar la responsabilidad, el aprendizaje y el progreso integral de los practicantes y esto, debe ser el principal objetivo, dándole un valor mínimo a la victoria y a la derrota.

Siguiendo la misma línea de razonamiento, Flores y Zamora (2009) generalizan para la Educación Física, citando a Sánchez (2002), que la transmisión de los diferentes valores educativos no se da instantáneamente, sino que deben de ser programados y directamente relacionados con la planificación pedagógica utilizada.

Cecchini et al., (2008), Gutiérrez (2003) y Hellison (2003) siguen en el mismo sentido que los autores mencionados anteriormente y bregan por instaurar unas circunstancias óptimas basadas en una metodología y en unas estrategias precisas que se dirijan hacia la función educativa de la actividad deportiva.

En las deliberaciones para la evolución del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria según la estructura curricular del MEC (1989) y haciendo referencia a la praxis de actividad física se sugiere que (Bantula, 1994; Giménez et al., 2009):

- Tenga un carácter abierto, que no se establezcan diferenciaciones por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación.
- Que su objetivo sea no solo mejorar las habilidades motrices, sino también tener en cuenta las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, etc. tal y como aparecen en los objetivos generales.
- Centrarse en diferentes aspectos que el deporte ofrece y dejar de lado aquellos que se basan únicamente en el resultado.

Según Blázquez (1988a) el deporte educativo debe basarse en una visión que englobe el proceso de enseñanza y aprendizaje apartando la parte más competitiva. La función del educador debe orientarse hacia mostrar al alumno como conseguir la autonomía motriz que le permita adaptarse a cada situación, siendo siempre éste el protagonista del proceso. El centro

de atención debe ser siempre el deportista, es decir, el alumno. Por lo tanto, las diferentes ejecuciones no son lo más importante, sino que lo es la persona que las realiza. Se debe tener en cuenta el desarrollo emocional para conseguir que las aptitudes motrices y psicomotrices se puedan desarrollar según la etapa vital en la que se encuentre el alumno.

Tal y como recoge Contreras (1998) los juegos deportivos deben tener en cuenta aspectos como la construcción de aprendizajes significativos, la zona de desarrollo próximo, la diversidad, la autonomía del alumnado y la comunicación e interacción en la práctica. En resumen, según el mencionado Contreras (1998), los juegos especialmente los de carácter deportivo son los que dan pie a la iniciación deportiva utilizando así los principios constructivistas de la educación.

Los principales retos de la Educación Física en la actualidad según Pastor et al. (2016) son tres. En primer lugar, hacerse un planteamiento reflexivo y sistemático acerca de qué pretendemos que aprendan los alumnos en Educación Física. En segundo lugar, identificar con claridad todo aquello que es capaz de aportar la Educación Física al desarrollo integral del alumnado. Y, por último, conseguir finalmente la profesionalidad demandada a lo largo de las últimas décadas.

Devís y Peiró (1993) mencionan que debe plantearse un enfoque de la Educación Física que tenga un impacto positivo en el aumento de la actividad física fuera del entorno escolar. La aplicación de métodos de enseñanza basados en la promoción de la salud allana mejor el camino para que los estudiantes mantengan estilos de vida activos de forma duradera. Por esta razón, la participación de la familia y la comunidad también es necesaria, ya que el tiempo de práctica en las sesiones ordinarias de Educación Física no son suficientes para lograr estos objetivos. Por tanto, estas clases deben animar a realizar actividad física, a llevar un estilo de vida activo, así como promover hábitos saludables.

De acuerdo con Cebamanos (2018) para que la Educación Física sea de calidad, además de la dimensión física se debe trabajar también el desarrollo de la adquisición de hábitos saludables, orientación hacia actividades de ocio que mejoren el bienestar y la calidad de vida del alumnado, así como, darles recursos para que ellos mismos puedan gestionar su actividad física fuera del centro escolar y de forma continuada a lo largo de su vida. Cabe decir que la Educación Física aporta beneficios relacionados con otras áreas como la neurocientífica. Se ha demostrado empíricamente que mejora el aprendizaje y la memoria reportando así unas destrezas lingüísticas, matemáticas, etc. más elevadas, así como, un mejor rendimiento académico global. Desde el área más social, la Educación Física contribuye a la incorporación de diferentes valores tanto personales (espíritu de sacrificio, deportividad, autodisciplina,

esfuerzo, etc.) como sociales (respeto a los demás, trabajo en equipo, etc.). Y desde el área emocional, al realizar actividad física el cuerpo segrega algunos neurotransmisores como endorfinas, dopamina y oxitocina que producen emociones positivas y bienestar al alumnado.

A pesar de todos los puntos positivos comentados, según Cebamanos (2018) el área de Educación Física también tiene algunos puntos débiles como: la poca continuidad lógica del currículo a lo largo de las diferentes etapas educativas; la omisión de esta asignatura en los ciclos de Grado Medio, en la Formación Profesional Básica o en 2º de Bachillerato; la característica de materia específica y que cada comunidad autónoma sea libre de desarrollarla a su conveniencia; que los docentes no necesiten una titulación específica obligatoria para poder impartir esta asignatura en las diferentes etapas; la poca relevancia otorgada dentro del currículo; entre otras.

La UNESCO (2015) define la Educación Física de calidad como “la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria. En este sentido, la Educación Física de calidad actúa como punto de partida de un compromiso con la actividad física y el deporte a lo largo de la vida. La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños y jóvenes a través de las clases de educación física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa”. Y la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) y American Heart Association (AHA) (2012) añaden que una Educación Física de calidad debe comprender el aprendizaje de un abanico de habilidades motrices que mejoren el desarrollo de los niños en todos los ámbitos tanto físico y mental, como social y emocional.

La National Association for Sport and Physical Education (2007) clasifica los indicadores de una Educación Física de calidad en tres categorías:

En primer lugar, las oportunidades de aprendizaje donde encontramos los 150 minutos de docencia en la etapa de Educación Primaria, docentes especializados con un programa educativo adecuado e instalaciones y material para poder llevar a cabo las sesiones.

En segundo lugar, el contenido significativo que se relaciona con la enseñanza de las habilidades motrices que ayudan a mejorar el desarrollo integral de los alumnos, la educación y evaluación de la salud para que las próximas generaciones comprendan, trabajen para mejorar

o mantener su bienestar físico, promocionar la actividad física como hábito duradero a lo largo de la vida, entre otros contenidos.

Y, por último, la enseñanza apropiada relacionada con sesiones organizadas para favorecer el aprendizaje, todo tipo de alumnado tiene completa cabida, brindar muchas posibilidades para la práctica en las sesiones, no hacer uso de la actividad física como castigo, entre otras enseñanzas.

2.2.1. La práctica docente

Al hablar de educación se deben tener en cuenta dos ámbitos complementarios, la enseñanza y el aprendizaje. García Amilburu (2010) habla de enseñanza como actividad por la que los maestros ponen en práctica de forma estructurada y sistematizada, la transferencia de varios conceptos, capacidades y posturas. Por un lado, la enseñanza se desarrolla mediante tareas en los colegios y centros creados para este fin, por lo que es considerada esencial dentro de la educación española. Por el otro, el aprendizaje que es la incorporación y la retención en el tiempo de todo lo que los alumnos aprenden.

También, Fenstermacher, citado en Gvirtz y Palamidessi (2006) relaciona estos dos conceptos, estableciendo una relación de dependencia ontológica y no de causalidad. Por lo tanto, según Fenstermacher, un término depende del otro y sin uno no podría darse el otro, en este caso la enseñanza no puede aparecer si no se ha dado un aprendizaje previo. Normalmente, el hecho empírico de que las tareas de enseñanza tengan como consecuencia un aprendizaje del alumnado nos lleva a pensar que se da un proceso continuo y necesario nombrado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Prieto (2008) habla de varias responsabilidades relacionadas directamente con la profesión docente, algunas de las más destacadas son las siguientes: en primer lugar, enseñar una materia concreta al alumnado. En segundo lugar, educar desde una perspectiva global para fomentar el desarrollo integral del alumnado sin dejar de lado ninguna de sus vertientes. En tercer lugar, saber manejar la resolución de problemas y conflictos que puedan ir apareciendo, sean del tipo que sean. A pesar de que cabe resaltar, que el maestro no es necesario que tenga conocimientos específicos de psicología por lo que podrá apoyarse en el resto de compañeros especialistas que conforman la comunidad educativa. En cuarto lugar, completar la falta de afecto que el alumnado pueda tener en su ámbito familiar. Y, por último, hacer de mediador ante posibles

conflictos que puedan obstaculizar el desarrollo integral del alumnado, ya que conoce muchos aspectos que envuelven la vida del alumno y puede ayudar a encontrar y solucionar el problema siendo esto lo mejor para el niño.

En resumen, se puede afirmar que el concepto de la enseñanza es muy amplio y va más allá de una simple transmisión de conocimientos, esta transmisión debe llevarse a cabo de forma que se favorezca la asimilación y una posterior transferencia y aplicación de los contenidos en varios ámbitos incluyendo aquí, la propia vida. La finalidad del sistema educativo español según el BOE (106) coincide con la visión de García Amilburu (2010), de que el objetivo de la enseñanza debe basarse en la educación para mejorar la vida de las personas.

Hoy en día, los docentes deben ser capaces de reconocer las finalidades que la sociedad destina a la escuela y a las diferentes etapas educativas, de esta forma podrán comprender las intenciones educativas de la sociedad. Para lograrlo deberá ser consciente de la imagen del centro educativo, de la sociedad en general, de las situaciones de injusticia, y hacerles frente presentando respuestas acordadas colectivamente. También, debe hacer ver al alumnado que tiene que aprender a resolver sus propios problemas, ya que éstos no pueden ser resueltos siempre por los demás. Por lo tanto, el docente será el encargado de proporcionar las herramientas necesarias para que los niños aprendan a gestionar sus propios conflictos y hacerles ver que la resolución de éstos depende de las actitudes, formas de pensar y de actuar que toma cada una de las partes implicadas (Nieto y Tejedor, 1999).

Scheffler, citado por García Amilburu (2010), manifiesta que la actividad docente se considera educativa según el uso de tres propiedades concretas:

Por un lado, respecto al propósito de educar, no se requiere una actualización instantánea de todas las modificaciones, aunque debe aparecer dicha intención y debe poderse aplicar a toda acción de forma conjunta.

Por otro lado, conectando con los métodos que se utilizan para la docencia, el maestro tiene que actuar de forma que si alguien le cuestionara su *modus operandi* pudiera cobijarse bajo una razón educativa comprensible.

Finalmente, para que la actividad docente pueda ser considerada educativa se debe prestar atención al tipo de formación que produce. Esto interfiere según el área que se trabaje, los objetivos marcados, la metodología empleada, las actividades realizadas para conseguir alcanzarlos, etc. Asimismo, el maestro debe ser consciente del grado de conocimiento de cada

uno de los alumnos respetando la esencia de lo que enseña y siendo conocedor de que más allá de los conocimientos impartidos debe promover el aprendizaje de principios, hábitos, habilidades, actitudes, comportamientos, etc. y cada uno de estos ámbitos necesita aplicar distintas técnicas didácticas.

La labor de los docentes es un oficio particular ya que exige una formación constante y continua a lo largo del tiempo, a partir de la formación obtenida en el grado universitario es necesario continuar formándose y actualizándose para poder llevar a cabo el trabajo de la mejor forma posible adaptándose a cada momento y a cada contexto. Day (2005) menciona que este aprendizaje constante puede producirse de tres formas diferentes, por un lado, en la enseñanza directa, acudiendo a formaciones. Por otro lado, en el aprendizaje debido al trabajo y, por último, a través de la cooperación con docentes tanto dentro como fuera del colegio.

Centrándonos en el área de Educación Física, la práctica docente debe dirigirse hacia la consecución de los siguientes objetivos planteados por Pastor et al. (2016). En primer lugar, debe propiciar el desarrollo físico-motriz del alumnado. En segundo lugar, debe promover la creación y la recreación de la cultura física entre los alumnos. Y finalmente, debe contribuir positivamente en el desarrollo integral de cada uno de los alumnos. Los dos primeros objetivos son muy concretos del área de Educación Física, por lo que si los maestros de Educación Física no nos comprometemos a desarrollarlos nadie más lo hará. En cambio, el tercer objetivo tiene un carácter más transversal y nos sirve de nexo con el resto de docentes, profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa. En este último objetivo se contribuye también al desarrollo de las competencias clave y a través del movimiento y la motricidad contribuimos al mencionado desarrollo integral del alumnado.

Debido a la gran variedad de propuestas prácticas de nuestra área nos encontramos con que muchas de ellas no trabajan para la consecución de los tres objetivos planteados anteriormente. La mayoría de la gente se enfoca solo en el primero, el desarrollo físico-motor del estudiante. Sin embargo, también se pueden encontrar otras propuestas tan enfocadas en el tercer propósito que olvidan lo que es propio y específico de la Educación Física. Por todo esto, entendemos que debemos trabajar en estos tres objetivos de forma global sin olvidarnos de ninguno de ellos. Sin embargo, para lograr unos aprendizajes claros, coherentes y propios de la Educación Física, debemos buscar la creación y recreación de una cultura deportiva. En este sentido, la propuesta más completa y adecuada que conocemos es la programación por Dominios de Acción Motriz

(se profundiza en el siguiente apartado). Esto permite a los estudiantes organizar y secuenciar mejor cada uno de los aprendizajes conforme van pasando los cursos.

2.2.1.1. Programaciones didácticas de calidad

Según Bernardo (2004) programar es muy importante dentro de la tarea docente, los maestros tienen autonomía para realizar sus clases, pero siempre marcados por la normativa del centro y el currículo. Todo lo relacionado con la programación, preparación y evaluación de las clases se realiza fuera del tiempo en clase con el alumnado, por lo que las obligaciones de los maestros no se dan únicamente en el tiempo en clase con los niños.

La organización previa ayuda al docente a hacerse una idea de las actividades que se van a ir realizando. La planificación sirve para organizar los contenidos del currículo y la intervención docente en función de los objetivos establecidos previamente, la planificación debe ser flexible y con ella se anticipan varias decisiones del proceso para conseguir así un plan de acción más efectivo.

Las decisiones que se toman a la hora de planificar son fundamentales ya que serán las que marcarán el camino a seguir en el aula. Dependiendo de las decisiones tomadas a la hora de planificar, el proyecto educativo será más o menos productivo, será más o menos beneficioso para el alumnado y para el contexto concreto (Viciano, 2002).

Plana (1992) menciona que los docentes tienen que ser capaces de no caer en la monotonía de las clases, ya que los mismos contenidos se van repitiendo a lo largo de los cursos. Por lo tanto, tienen que ser capaces de plantear nuevos retos, de variar la metodología y las actividades de las diferentes sesiones para conseguir mantener motivado al alumnado. Para conseguirlo, deben mostrarse propicios a escuchar al alumnado, así como fomentar en ellos inquietudes que les haga interesarse por aprender cosas nuevas y ampliar los conocimientos que ya posee.

Pastor et al. (2016) expone que la programación del área de Educación Física por Dominios de Acción Motriz puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más lógico, sistemático, riguroso y cercano a la realidad cotidiana de los estudiantes. De igual forma se puede aplicar a la sucesión de las sesiones establecidas en una unidad didáctica y a las actividades de aprendizaje más específicas que se llevan a cabo. Este enfoque puede ser de gran ayuda a la hora de aclarar qué enseñar, cuándo y cómo hacerlo; además de organizar de forma más coherente el proceso

de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física, ya que esta propuesta se centra en la lógica interna de las diferentes situaciones motrices. Larraz (2009) sopesa que el trabajo por Dominios de Acción Motriz en Educación Física cuenta con varias ventajas como: permitir una organización de las prácticas, facilitar las programaciones didácticas, posibilitar la organización de los contenidos del currículo, facilitar el aprender a ser personas y determinar las competencias específicas del área. Todas estas ventajas las comprende en una principal, que todas las ventajas mencionadas dan una coherencia interna a la organización del área de Educación Física.

Pastor et al. (2016) añade otras ventajas adicionales a las establecidas por Larraz (2009):

- Posibilita la programación equilibrada y coherente de los seis cursos de educación primaria.
- Sirve de ayuda a los maestros para aclarar qué se pretende que aprendan los alumnos y cómo organizar su aprendizaje.
- Permite ordenar por ciclos y etapas con criterios más lógicos y equilibrados.
- Posibilita la secuenciación de tareas y actividades con criterios lógicos de aprendizaje.
- Aprueba que todos los alumnos puedan tener éxito en Educación Física.
- Da la posibilidad de usar actividades físicas para enlazar la Educación Física con la propia vida y que se puedan complementar.
- Proveer la formación atlética más diversa, equilibrada y completa posible después de toda la etapa de Educación Primaria.

Como debilidad, cabe señalar que se trata de un método actualmente poco conocido por los maestros de Educación Física, y se han hecho pocas publicaciones acerca de propuestas prácticas específicas, a pesar de que afortunadamente su número va aumentando paulatinamente (Pastor et al., 2016).

2.2.1.2. Competencias profesionales de los maestros de Educación Física

Según García Amilburu (2010) no se es competente enseñando determinados conocimientos únicamente conociéndolos ya que, así solamente se consigue expresarla. De esta forma, no se consigue transmitirlos ni educar a través de ellos porque enseñar va más allá de conocer y expresar conocimientos.

De acuerdo con Contreras (1998), haciendo referencia a Shulman (1986), los docentes tienen que conseguir relacionar las circunstancias espaciales, temporales y materiales para ofrecer al

alumnado el mayor número de opciones posibles para su aprendizaje. Para lograr un buen enlace entre las mencionadas circunstancias, los docentes deben poseer un mínimo de saberes relacionados con los contenidos del área, con los contenidos pedagógicos y con los contenidos del currículo (Shulman, 1986).

Shulman en 1985 en su discurso presidencial de la AERA (American Educational Research Association) mencionó la necesidad de adentrarse y buscar en el modelo olvidado del estudio educativo: El desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza. Estableciéndolo como el modelo olvidado debido a la ausencia de crecimiento en la investigación concentrado en aclarar las técnicas de comprensión cognitiva de los contenidos de los aprendizajes por parte de los docentes. Debido a esto solicitó la investigación del pensamiento de los maestros y no únicamente de su comportamiento (Salazar, 2005).

El conocimiento didáctico del contenido “es aquel conocimiento específico que poseen los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto a un grupo de estudiantes con la finalidad de promover la comprensión y adquisición de competencias, fruto de un largo proceso y que algunos autores sitúan como propio de los docentes expertos” (Gudmundsdottir, 1991; Bolívar, 1993; Mulhall, Berry y Loughran, 2003, citados en Medina y Jarauta, 2013: 603).

Según Carter (1990) el conocimiento didáctico del contenido implica tanto el saber de los docentes acerca de los contenidos que imparten como el conseguir transmitir dicho saber a los estudiantes en las diferentes áreas que se trabajan. Este saber conlleva un manejo del área por parte del docente, así como un entendimiento acerca de las inclinaciones y motivaciones de los estudiantes. Se halla en la confluencia entre dos tipos de conocimientos, el disciplinar y el pedagógico, tanto uno como el otro son imprescindibles para la formación de conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es el elemento fundamental del saber básico para la enseñanza de acuerdo con Gudmundsdottir (1991), se forma desde la praxis y mediante un proceso de regulación y modificación incluyendo el entendimiento de lo que representa la transmisión de un tema concreto y de los fundamentos, métodos y formas de reproducir educativamente dicho contenido (Gudmundsdottir, 1991; citado en Medina et al., 2011).

Serrano (2010), citando a Llinares, (1996) y Moreno y Azcárate (2003), expone en el mencionado modelo del pensamiento del docente, que actualmente se tiende hacia la indagación en el tema de la competencia profesional, la cual se ha estudiado a través de la

investigación del tema del conocimiento, de las sensaciones, de los ideales y procedimientos mentales de los docentes.

Carreiro da Costa (2004), y citando a diversos autores, manifiesta que:

- En la enseñanza común, varios estudios realizados acerca de los ideales y los saberes de los docentes han manifestado que los propios ideales los guían en la toma de decisiones de la planificación, así como en los actos realizados en las propias sesiones (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992). También, menciona que aquellos docentes que muestran un grado de conocimiento parecido precisan su enseñanza de diferentes formas en vista de sus ideales (Ernest, 1989).
- En Educación Física, indistintamente, varios estudios actuales relacionados con los procesos mentales y la puesta en práctica de los maestros han coincidido con las consecuencias revisadas en la enseñanza común. La acción didáctica de los maestros (puesta en práctica de la planificación e implementación en el aula) viene condicionada por sus ideales y perspectivas (Ennis & Chen, 1995; Ennis & Zhu, 1991; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003; Rocha & Carreiro da Costa, 1999).
- Los actos realizados por los maestros acostumbran a verse influenciados por elementos de su contexto (Tyson, 1996) así como, por modelos personales, por ejemplo, sus ideales acerca de los objetivos pedagógicos, el alumnado y el proceso de aprendizaje (Eisner, 1992); sus impresiones acerca de una enseñanza de prestigio (Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); sus saberes y vivencias relacionadas con el currículo (Grossman, 1995; Ennis, 1994); sus impresiones acerca de la competencia didáctica personal y el sentimiento de autoeficacia (Onofre, 1992; Onofre & Carreiro da Costa, 1996; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); asimismo las asignaciones fortuitas acerca de la tendencia del alumnado (Clark & Peterson, 1986).

Se debe tomar conciencia sobre el grupo de impresiones, cualidades e ideales propios que conducirán al maestro a escoger las mejores opciones en la planificación e implementación de las diferentes sesiones. Empezando por la elección de la metodología a utilizar y acabando por la escogencia de las tareas concretas a realizar, éstas serán seleccionadas según las características cognitivas y personales de cada docente. Debido a esto, resulta interesante para este trabajo de investigación analizar las mencionadas singularidades ya que, pueden influenciar las elecciones y como consecuencia, las acciones de los maestros a la hora de

realizar las programaciones en la etapa de Educación Primaria y más concretamente en el área de Educación Física.

Según Pastor et al. (2016) al tratar el tema de las habilidades profesionales, la esencia recae en tener un conjunto de ideas básicas y actuar en consecuencia. Algunas de estas ideas que influyen en la manera de entender esta profesión y formación de los maestros de Educación Física son las siguientes:

En primer lugar, la competencia se refiere a la aplicación combinada de cuatro aptitudes básicas: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Se pueden encontrar desarrollos interesantes en estos frentes en el informe Delors (1996) sobre los tesoros que guarda la educación. En segundo lugar, un buen nivel de competencia conlleva una correcta aplicación de las capacidades personales en situaciones prácticas y en contextos reales por lo que va más allá de un simple conocimiento teórico. En tercer lugar, progresar hacia un modelo de formación inicial o permanente que se base en competencias, quiere decir, pasar a un modelo más holístico de aprendizaje y a poder desarrollar habilidades cognitivas complejas. Y, por último, se considera esencial que la formación inicial de los maestros de Educación Física tenga un enfoque más competente y práctico que en estas últimas décadas.

Siguiendo con Pastor et al. (2016), se deben tener claros los objetivos de la Educación Física (explicados anteriormente en el Apartado 2.2.1) para poder fijar las competencias profesionales que deberían tener los maestros de Educación Física. Los maestros del área de Educación Física deben trabajar el desarrollo de competencias sobre:

- En primer lugar, sobre el desarrollo físico-motriz de los alumnos.
- En segundo lugar, sobre el desarrollo de diferentes procesos de aprendizaje en varias prácticas sociales como referencia de los diferentes Dominios de Acción Motriz. De esta forma se deberían llevar a cabo seis asignaturas, una para cada Dominio de Acción Motriz donde se trabajará: la vivencia personal de prácticas exitosas, el control de las aptitudes básicas en cada uno de los dominios y su aplicación en diferentes situaciones.
- Y, por último, sobre su contribución al desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

En relación con esto, el proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuntaba a ser una gran ocasión para progresar en la dirección correcta. Esta visión positiva, sin embargo, plantea la pregunta de si la universidad realmente va en la dirección correcta, dado que muchas veces existen barreras y hábitos inadecuados a nivel

organizacional y operativo. Nos referimos a situaciones como: aquellas en las que los docentes universitarios invierten menos tiempo y dan menos importancia a mejorar la calidad de la docencia en comparación con el impacto de la investigación en la promoción profesional; situaciones en las que las universidades tienden a la didáctica tradicional y a reproducir el aprendizaje bancario, relacionado con el dictado de apuntes y su posterior examen final, dejando de lado el progreso hacia metodologías más inductivas; situaciones de caos interno en la asignación y organización de la docencia en beneficio propio dejando de lado los intereses del alumnado; situaciones de aparente imposibilidad de coordinación en las asignaturas compartidas por varios docentes; y por último situaciones de obsesión por “repartir el pastel” entre departamentos para proponer nuevos planes de estudio, etc.

En base a las consideraciones mencionadas, continuando con la idea de Pastor et al. (2016), se plantea una hipótesis acerca de las competencias profesionales demandadas para los futuros maestros que serán necesarias para que la Educación Física continúe su progreso conforme pasen los años. Los futuros docentes de educación primaria (Grado de Magisterio en Educación Primaria mención en Educación Física), reciben una formación generalista más completa que la que recibieron los estudiantes de la antigua diplomatura. Para reforzar esta hipótesis, se hallan tres principales motivos para confirmarlo: primero, cursan un año más de formación inicial, segundo, tienen una o dos asignaturas más de prácticas y, tercero, tienen más asignaturas de formación específica como generalistas durante todos los años del grado. No obstante, la formación especializada en el área de Educación Física no es tan completa. Por un lado, dependiendo de la universidad donde se curse el grado varían los créditos dedicados a la formación del área de Educación Física. Por otro lado, la formación específica del alumnado del grado que cursa la mención de Educación Física es justa y, en muchas universidades, mucho más ínfima que la que obtenían los antiguos diplomados de Magisterio en Educación Física.

A pesar de esto, hay también razones esperanzadoras. En España han aparecido en las últimas tres décadas una serie de propuestas innovadoras para la Educación Física que han sido de gran utilidad para dar respuestas educativamente preciadas a los mencionados restos de la Educación Física. La mayoría de estas proposiciones las han producido maestros del área de Educación Física mediante dinámicas de investigación y puesta en práctica, así como de investigación dentro del aula. Un número creciente de docentes cree que la práctica educativa debe basarse firmemente en los resultados de la investigación educativa, en la mejor práctica educativa demostrable y en prácticas exitosas que produzcan los mejores resultados educativos para todos (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Flecha y Álvarez, 2015). Hay mucho

margen de mejora en la formación docente inicial y continua si se empieza a construir sobre este mismo enfoque.

2.3. El Judo dentro del sistema educativo

2.3.1. Origen y definición del Judo

A finales del siglo XIX, en paralelo al trasfondo de los orígenes del deporte de influencia anglosajona que se produjeron en Europa y Estados Unidos. Japón se encontraba inmerso en una revolución reformista suscitada por influencias externas, allí se produjo el nacimiento de un deporte que requería una combinación de tradición japonesa y modernidad occidental.

Su fundador, Jigoro Kano, nació el 28 de octubre de 1860 en Mikage, Japón. Tenía un espíritu humanista, y como consecuencia de esta mentalidad realizó enormes esfuerzos por avanzar en lo que él creía necesario para su país. Por ejemplo, trabajó en una serie de reformas educativas que él creía necesarias, ya que Japón era un país de carácter totalitario y ultranacionalista y tenía un contexto político y social complejo. Sus intentos de defender públicamente posiciones pacifistas e internacionalistas frente al actual diseño político oficial pudieron costarle el aislamiento social e incluso la muerte (Espartero y Villamón, 2009).

Kano fue capaz de interpretar y adaptar estilos del arte del Jiu-Jitsu de una manera especial para crear una nueva disciplina en la que eliminó todas estas técnicas peligrosas, pero mantuvo las formas y acciones más valiosas, a la vez que aportaba nuevas habilidades técnicas (Carratalá y Carratalá, 2000). Reúne elementos de menor brutalidad que los estilos practicados con anterioridad (Chirino, 1995); y selecciona las mejores técnicas de las dos disciplinas, disponiéndolas en un conjunto y en un sistema armónico (Kimura, 1976). Llamó al resultado Judo, que literalmente significa "camino de la flexibilidad o camino de la suavidad".

En 1882 fundó su propia escuela, a la que denominó Kodokan (Santos, 2003), y la ubicó en el Templo Eishoji (Tarira et al., 1992). Su significado etimológico es: lugar donde a cada uno se le enseña el camino de su propia vida (Uzawa, 1970).

El nuevo método que creó y trató de difundir no era un simple arte de ataque y defensa como el Jiu-Jitsu, sino que lo consideraba un camino que los hombres debían seguir a través de su práctica (Taira, 2009a). Quería pensar precisamente en los fundamentos y la formación del

espíritu personal, más que en los principios técnicos y la formación del cuerpo que prioriza el Jiu-Jitsu (Kimura, 1976).

Podemos estar seguros de que el Judo, como producto cultural, es el resultado del encuentro entre las tradiciones orientales y las ideas occidentales. El Judo proviene de una tradición de lucha en el Japón feudal llamada Jiu-Jitsu, que a su vez fue influenciada por la ética samurái debido a su dominio en el pasado cultural japonés. Pero a su vez, fue influenciado por la modernidad europea y hace énfasis en el papel de la razón y la ciencia. Todo ello se enmarca en la original propuesta educativa de su fundador Jigoro Kano, cuyo verdadero fin fue conectar individuos y grupos (sociedad), fomentando el progreso de ambos a través de la práctica de este deporte (Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2012).

2.3.2. Potencial educativo de la práctica del Judo

De acuerdo con Villamón y Brousse (2002) el judo puede considerarse el deporte más éticamente desarrollado en vista de su dimensión educativa. Jigoro Kano, creador del judo, comprendió el judo desde sus inicios como un método de Educación Física, con la intención de crear un método para el desarrollo personal a través de la lucha.

“El estudio de la vida de Kano, de sus actos y de sus escritos permite, en efecto, delimitar mejor su proyecto, el judo Kodokan, y demostrar cómo se trataba de un proyecto de educación global del hombre, dirigido al ser humano y a su formación de modo conjunto, al no disociar nunca los aspectos físicos, intelectuales y espirituales” (Cadot, 2001; citado en Espartero y Villamón, 2009).

Kolychkine (1989:30-31) indica que el judo, como deporte, “no puede estar desligado reñido con las inquietudes educativas, pues iría en contra de sus principios y propósitos” ...” aunque toda enseñanza del judo va dirigida a la superación física o al logro del campeón, nunca podrá hacer caso omiso del judoca como hombre y ciudadano. El que forme judocas no sólo instruye, sino que, a la vez, educa”.

Entendiendo el Judo como parte de las “artes marciales” se relaciona con una vertiente filosófica en su práctica. Esta fundamentación filosófica, marca unas características, unos valores y unas pautas de acción específicas que deberían verse reflejadas en todos sus practicantes.

La práctica del judo se basa en dos principios básicos inseparables. El Seiryoku Zenyo que es el principio de máxima eficacia y el Jita Kyoie, que es el principio de la perfección propia, beneficios y progresos mutuos (Uzawa, 1981).

En primer lugar, el Seiryoku Zenyo, es el principio de máxima eficiencia en el uso de la mente y el cuerpo, el mejor uso de la energía, es decir no oponerse a fuerzas mayores sino adaptarse y/o aprovechar dicha fuerza para lograr el éxito. Y, en segundo lugar, el Jita Kyoie, basado en la solidaridad y la amistad de Uke¹ y Tori² para lograr su propia evolución personal. Este principio conlleva la ayuda mutua para progresar y no la búsqueda, solamente, del beneficio propio. Los practicantes no se perciben como enemigos, sino como compañeros y amigos que realizan una misma actividad física.

Durante la práctica del Judo se dan situaciones donde hay mucha tensión, ya que al fin y al cabo se trata de un enfrentamiento entre dos personas, es necesario solventar estas situaciones con actitudes respetuosas y comprensivas que inciten actitudes positivas y de respeto. De acuerdo con los cuadernos pedagógicos de la FFJDA³, se trata de practicar Judo con Uke y no, contra él, y para poder trabajar de la mejor manera posible se resalta la regla de oro de no hacer daño al compañero, es decir, la ayuda mutua para poder progresar de forma conjunta. En relación con esto, Ventura (1995), citado en Carratalà, Carratalà y Carratalà (2003) muestra que la práctica por parejas contribuye al desarrollo de la percepción y el conocimiento tanto de uno mismo como del compañero y no solo físicamente, sino también del ámbito psicológico. Esto influye en la pérdida del miedo al contacto, así como a hacerse cargo de las propias acciones.

El Judo comprende el autodesarrollo en tres grados diferenciados, el Shin, el Gi y el Tai. El Shin hace referencia al valor moral, al espíritu y al carácter. El Gi se refiere al valor técnico y el Tai está relacionado con el valor más corporal. El Shin debe ser quien domine y guíe al Gi y al Tai, si alguien no tiene Shin, pero sí que posee los otros dos valores podría causar un problema para él mismo y para el resto.

El Judo tiene un código moral basado en el del Bushido⁴, en este código moral se establecen los valores que deben buscar y adquirir las personas que practiquen esta disciplina. Según

¹ Persona que recibe la acción del compañero

² Persona que ejecuta la acción técnica

³ (s.f.). Méthode française d'enseignement du judo-jujitsu. Paris: FFJDA.

⁴ Término heredado de uso común durante la época Edo que designa el código ético de la clase dirigente samurái. El bushido literalmente "camino del samurái" implica no sólo espíritu marcial y habilidades

Carratalá y col. (2003) los valores positivos en los que se debe hacer hincapié en la práctica de este deporte son la amistad, el respeto, la cortesía, el coraje, la modestia, la sinceridad y el autocontrol.

Ferràs (2005) coincide con Carratalá et al., (2003) en cuanto a los valores asociados a la práctica del Judo y los define de la siguiente forma:

- La amistad: es disfrutar de estar con los demás, de compartir experiencias con ellos, dar amor y recibirlo. La máxima expresión del espíritu del judo culmina en la prosperidad de la sociedad a partir de un aprendizaje recíproco entre los miembros de esta.

- El respeto: debe ser la base de cualquier relación, ya que en su ausencia no puede surgir la confianza. A pesar de la disconformidad de opiniones el debate basado en el respeto será la clave para el progreso.

- El coraje: es hacer aquello que se considera justo, aunque hacerlo resulte doloroso o complicado de afrontar. Se necesita coraje para poder afrontar problemas, dificultades y situaciones complicadas y también, el coraje es ese espíritu luchador e inconformista que se necesita para enfrentarse a nuevos retos y proyectos tanto personales como profesionales.

- La modestia: es saber ser humilde tanto en las victorias como en las derrotas y saber sacar puntos positivos de los dos. Para poder progresar es necesario encontrar los fallos para poder mejorarlos.

- La sinceridad: consiste en ser capaz de expresar lo que pensamos sin camuflarlo, ser sincero lleva a un estado de tranquilidad con uno mismo.

- El honor: consiste en ser capaz de mantenerte fiel a tu postura a pesar de los contratiempos que puedan surgir.

- El autocontrol: es la capacidad de mantener la postura en momentos difíciles, saber reaccionar racionalmente ante adversidades y no dejarse llevar por impulsos.

Espartero y Gutiérrez (2004) establecen una relación entre los ámbitos del desarrollo integral de la persona con varias características atribuidas al potencial educativo de la práctica del Judo:

con las armas, sino también lealtad absoluta hacia el “señor”, un fuerte sentido de honor personal y devoción al deber y coraje para, llegado el momento, sacrificar la vida en la batalla o en el suicidio ritual. (Taira, 2009a:31).

En primer lugar, a nivel físico y psicomotor se enfatiza en el desarrollo de casi todas las cualidades físicas y de coordinación, como la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, el equilibrio, la capacidad de distinguir movimientos, la capacidad de enlazar movimientos, etc. Las habilidades propias de la disciplina, como agarrar, tirar, levantar, empujar, dejar caer, etc., se trabajan a través del contacto físico, del tacto y de la propiocepción. Haciendo referencia a Pérez Cerdán (1993) resaltan que “el sujeto pasa en su aprendizaje de una toma de información básicamente visual a otra de tipo táctico-kinestésico y estructura las relaciones de contacto entre diferentes móviles, las diferentes partes de su propio cuerpo y las de su adversario”.

Al respecto, Sánchez-García y González (2014) destacan la importancia del aprendizaje de la motricidad que se puede derivar de la percepción de sus estructuras internas, entendiendo para ello que la información propioceptiva y táctil son referentes, no alcanzables a través de la visión que percibe el individuo. La importancia de esta percepción radica en una verdadera integración sensorial (citando a Alais, Newell y Mamasian, 2010 y Sánchez-García et al., 2013). Los "hápticos" o "hápticos cinéticos" son esenciales para las habilidades que involucran distancia cero, información visual limitada y contacto constante y permanente entre los participantes. Esta información ocurre principalmente en la superficie de contacto, no en el cuerpo humano como lo hace la propiocepción. Turvey et al., (1988) enuncian que “el papel del tacto dinámico en el control de las actividades manipulativas puede ser más continuo y fundamental que el debido a la visión”. Sin duda, una de las actividades que pueden desarrollar esta percepción de forma más evidente es el Judo.

En segundo lugar, a nivel cognitivo, adquirió elementos culturales propios e integró elementos culturales que siguen siendo testigos vivos de prácticas y juegos tradicionales, conocimiento de conceptos físicos relacionados con el equilibrio (equilibrio, desequilibrio, centro de gravedad, bases de apoyo, etc.), planificación corporal, respiración, etc., el desarrollo de habilidades analíticas y reactivas en diversas situaciones de oposición.

En tercer lugar, a nivel socioemocional, permite acentuar la relación entre el individuo y el grupo (socialización), controlar la liberación de agresiones, asimilar el contacto físico a los hechos naturales y aceptar la oposición.

Por último, a nivel ético, brinda una oportunidad práctica de probar y sentir formas controladas de violencia, de comprender el daño físico y emocional que se puede causar y sufrir, de respetar a los compañeros/opponentes y, por lo tanto, a todos los compañeros.

Por lo que se ha revelado hasta ahora, la práctica deportiva del Judo supera su enorme potencial educativo e incluye una gama de intervenciones motrices, emocionales, mentales, físicas, mecánicas e intelectuales. Por ello, Cecchini (1989) es citado por Carratalà y Carratalà (2000) para mostrar que este abordaje interdisciplinario permite comprender cómo la educación física no limita su riqueza pedagógica a los resultados de carácter e higiene, sino que posibilita expresarse a través de movimiento, por lo tanto, es un medio que contribuye al desarrollo integral de la persona. Sin duda, el verdadero significado del judo radica en la educación, se propone que, para promover el judo en la categoría de educación y deporte, debe ser humanizado para asegurar el desarrollo personal en la práctica. Para ello, debemos promover los valores sociales que requiere, es decir, valorar su estado de juego, el juego interindividual, la libre expresión de intenciones, la experiencia personal, la creatividad en la acción, la adquisición de valores morales y el autoconocimiento.

Respecto al potencial educativo del Judo, Gómez-Ferrer y Rodríguez (2012) incluyen que el Judo ocupa un lugar especial en un abanico de prácticas deportivas destinadas a potenciar la socialización y la cohesión a través de diversos programas sociales. Según Alazar (1989), citado en Villamón y Brousse (2002), hace referencia a la imagen del Dr. Denys Barrault, quien señala que hace mucho que el Judo se introduce como un método educativo que permite a los jóvenes aumentar su control emocional. La necesidad de adaptarse constantemente a los movimientos y situaciones impredecibles de tu oponente también es una característica muy formativa porque en la vida también tienes que adaptarte constantemente a este tipo de situaciones. A nivel intelectual, un niño emocionalmente equilibrado es capaz de progresar intelectualmente, y el Judo es un deporte que le permite redescubrir esta estabilidad emocional.

Aunque el Judo es considerado una excelente estrategia educativa, el mismo Jigoro Kano cree que el Judo no es la única forma de alcanzar los principios educativos universales que persigue su práctica, sino que la forma en que entiende esos principios, es su intento de hacer que otros también se beneficien de los medios (Kano, 1989).

2.3.3. Desarrollo del Judo en el sistema educativo actual

Como he mencionado con anterioridad, la práctica del judo implica gran cantidad de valores educativos, con todo y con esto, la relación del judo con el sistema educativo español es mínima. Varias publicaciones muestran la carencia en las programaciones docentes de los

deportes de lucha de modo genérico, así como del judo (Simón, 1997; Olivera, García-Fojeda y Castarlenas, 1988; Torres, 1989; Carratalà, 1990; Castarlenas, 1990; Pérez Cerdán, 1993; Brousse et al., 1999; Espartero y Gutiérrez García, 2004; Villamón et al., 2005).

De acuerdo con Theeboom y De Knop (1999), citados por Espartero y Gutiérrez García (2004), Ruiz et al. (2011) y Camerino et al. (2011) en los años noventa en algunos países europeos como Francia, Holanda, Inglaterra o Alemania, entre otros, se produjo una inclinación hacia la introducción de disciplinas de lucha en las sesiones lectivas de Educación Física. Por lo tanto, la carencia de estas disciplinas en las programaciones didácticas aparenta ser propia del sistema educativo español.

El sistema educativo español tiene un currículo abierto y flexible a pesar de que el área de Educación Física es bastante singular, ya que es un área específica donde los componentes que la forman vienen marcados por la LOMCE y por los Reales Decretos. Por lo tanto, nos encontramos con instrucciones tanto a nivel nacional como autonómico. Las instrucciones a nivel nacional para la Etapa de Educación Primaria parten de unas situaciones motrices específicas y algunas divisiones como modelo para poder organizar los diferentes elementos curriculares (BOE nº 52, 2014).

Dentro de estas situaciones motrices o más concretamente, dentro de estos dominios de acción motriz se encuentran las “acciones en situación de oposición”. Estas situaciones las podemos relacionar con aspectos como la interpretación de las acciones del contrario, la toma de decisiones de una acción concreta, el momento concreto para realizarla, la correcta ejecución, la anticipación y previsión de las acciones del contrario y de las consecuencias de mis propias acciones, etc. Todas estas acciones bajo el contexto de superar al contrario y como opción o modelo, entre otros, aparece el Judo (BOE nº 52, 2014).

En relación con el informe de Theeboom y De Knop (1999) algunos autores como Robles (2008), Camerino et al. (2011) y Ruiz et al. (2011), conociendo el punto de partida del sistema educativo español tratan de exponer las causas de rechazo hacia este tipo de disciplinas en las planificaciones de los maestros y por tanto en los centros escolares. En primer lugar, se perciben como actividades dirigidas más hacia el género masculino. En segundo lugar, existe la creencia de que incitan comportamientos agresivos. En tercer lugar, se detecta una falta de conocimientos y formación específica de los docentes de forma generalizada. Y, por último, no acostumbran a ser actividades muy demandadas por el alumnado, es necesario material específico y hay muy pocas propuestas didácticas relacionadas con estas disciplinas.

Gómez-Ferrer y Rodríguez (2011) exponen que la práctica del judo en occidente y concretamente, en nuestra sociedad se ve influenciada por “un aprendizaje sostenido a través de paradojas” debido a esto se deja de lado la práctica de estas disciplinas. Según los dos autores mencionados las paradojas impiden la incorporación y la comprensión completa del judo, ya que se producen malentendidos y confusiones en su captación por parte de la sociedad. Haciendo referencia a Legendre (2008), dichos autores, manifiestan que “las culturas, al igual que los individuos, ven primero y ante todo al otro, al semejante, a partir de la relación con la imagen de sí”. En relación con esto, Ko y Yang (2009) aceptan la contrariedad de las visiones orientales y occidentales en la divulgación cultural cosa que desemboca en un conflicto de valores entre la cultura local y la cultura del país de origen.

Fouquet (1996) y Ratti y Westbrook (1994), citados por Espartero et al. (2011), expresan que “la difusión e implantación de las artes marciales japonesas en el mundo occidental puede ser interpretado como el resultado de la transposición de prácticas sociales, de una cultura a otra, privadas de su contexto de origen. Ello ha deparado un obstáculo, a menudo insalvable, para la plena asimilación de estas por Occidente en cuanto supone la ausencia de las premisas culturales necesarias para que dicha asimilación se produjera”.

Como consecuencia de esta situación paradójica los maestros acostumbran a dejar de lado actividades relacionadas con estas disciplinas dentro de sus programaciones respaldados por la mencionada “libertad” que permite el currículo español.

3. OBJETIVO

En principal objetivo de este trabajo es analizar la percepción educativa y actitud docente de maestros en activo y de futuros docentes en relación con el Judo como recurso didáctico para el área de Educación Física en Educación Primaria.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

En esta investigación han participado un total de 42 sujetos, 18 son maestros en activo del área de Educación Física y 24, son futuros maestros. Por un lado, de la muestra de futuros maestros, un 62,5% de los encuestados han sido mujeres mientras que un 37,5% han sido hombres.

Por otro lado, de la muestra de docentes en activo, un 44,4% son hombres y un 55,6% son mujeres con experiencia muy variada en el área de la Educación Física, ya que nos encontramos desde maestros con 32 años de experiencia, hasta maestros que acaban de iniciarse en esta profesión y este ha sido su primer año como maestros de Educación Física en un colegio. Estos docentes en activo llevan a cabo su labor docente en diferentes centros educativos de la provincia de Zaragoza ya sean, centros rurales, como el CRA Bajo Gállego o centros urbanos, dentro de estos, pueden ser centros públicos como el CEIP Hispanidad o centros concertados como el colegio Cristo Rey Escolapios.

4.2. Instrumento

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado el cuestionario “Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria” creado por Lira (2017).

Este cuestionario fue creado por Lira (2017) a partir de un cuestionario previo diseñado por el Dr. dos Santos et al. (2011) relacionado con las actitudes hacia los contenidos de los deportes de lucha. Lira (2017) también, se basó en publicaciones relacionadas con la inclusión de las actividades de lucha en las programaciones de la Educación Física oficial (Camerino y Gutiérrez, 2011; dos Santos et al., 2011; Espartero y Gutiérrez, 2004; Estevan et al., 2011; Robles, 2008 y Ruiz et al., 2011) y el Currículo de primaria de Educación Física, en el caso concreto de esta investigación, se ha adaptado al currículo de la comunidad de Aragón (LOMCE, 2014) ya que, el cuestionario de Lira (2017) está diseñado para el currículo catalán.

Del currículo aragonés se escogen algunos elementos curriculares como objetivos generales de área, bloques de contenidos y competencias básicas que se incluyen una parte del instrumento de investigación y que resultarán interesantes para conocer la percepción de los docentes en relación con el Judo.

El cuestionario (<https://forms.gle/f4juBzvm698pYFq69>) está formado por tres partes bien diferenciadas, la primera sirve para obtener información social y demográfica y los maestros en activo tienen dos preguntas adicionales que los maestros en activo no es necesario que respondan. Estas preguntas son las relacionadas con el centro escolar donde se imparte docencia y los años de experiencia en el área de Educación Física. La segunda parte del cuestionario a su vez está dividida en dos partes, por un lado, está compuesta por una escala de actitud sobre el Judo como herramienta educativa en el contexto de Educación Primaria que se corresponde con la parte A. Y, por otro lado, una escala de opinión sobre el grado de incidencia del Judo como herramienta educativa en el contexto de Educación Primaria en la consecución y/o desarrollo de los siguientes elementos curriculares (contenidos, objetivos generales de área y competencias básicas) que se corresponde con la parte B. La parte final del cuestionario está formada por varias preguntas de interés para la investigación relacionadas con el contexto de estudio.

4.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se comenzó escogiendo las variables sociodemográficas deseadas para los dos grupos de estudio, maestros en activo y futuros maestros. Una vez realizado este paso se diseñó el cuestionario en Google Forms para que fuera más cómodo de difundir y completar. En marzo se empezó a difundir a través de un enlace para que llegara al mayor número de gente posible y se dejaron unas semanas de margen para ver como avanzaba el número de respuestas. Pasados unos dos meses, se consiguieron 42 respuestas y se inició el siguiente paso, el análisis de datos.

4.4. Análisis de datos

Para la realización del análisis de los datos de esta investigación se ha utilizado el programa informático SPSS. Se han realizado análisis descriptivos, de frecuencias, tablas cruzadas y comparación de medias. El proceso que se ha seguido ha sido el siguiente:

En primer lugar, se crearon las diferentes variables a partir de las preguntas y los ítems del cuestionario *Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo en Educación Primaria* (Lira, 2017). En segundo lugar, se codificaron todas las respuestas de los

participantes. Y posteriormente, se inició el análisis de los datos. También, se crearon nuevas variables que no se corresponden con una sola pregunta del cuestionario mencionado, sino que se han conformado combinando dos o más variables de las escalas, creando así, una nueva variable de carácter integrador de medida escalar. En algunos ítems se han recodificado sus categorías bajo parámetros de proximidad teórica para así, obtener una variable nueva conservando la original, estas acostumbran a tener un carácter dual (sí-no, favorable-desfavorable, etc.). Y, por último, se han establecido dos intervalos, favorable (+50%) y desfavorable (-50%) y dentro de estos dos grados de intensidad, alta intensidad (por encima del 25% o del 75%) o de baja intensidad (por debajo del 25% o del 75%).

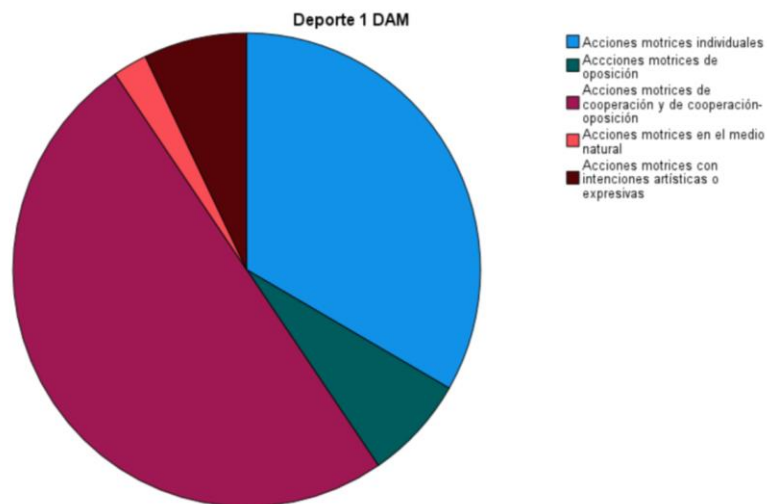
5. RESULTADOS

5.1. Primera parte: información social y demográfica

Haciendo referencia al hábito de práctica deportiva podemos confirmar que el 100% (n=42) de los encuestados aseguran haber practicado al menos un deporte de forma continuada. La variedad de disciplinas deportivas practicadas ha sido muy amplia, aunque el 50% (n=21) de los deportes mencionados se corresponden con prácticas deportivas englobadas en el dominio de acción motriz de cooperación y de cooperación-oposición, seguido de un 33,3% (n=14) que practica o ha practicado deportes ligados al dominio de acciones motrices individuales (figura 1).

Figura 1

Deporte 1 agrupado por Dominios de Acción Motriz

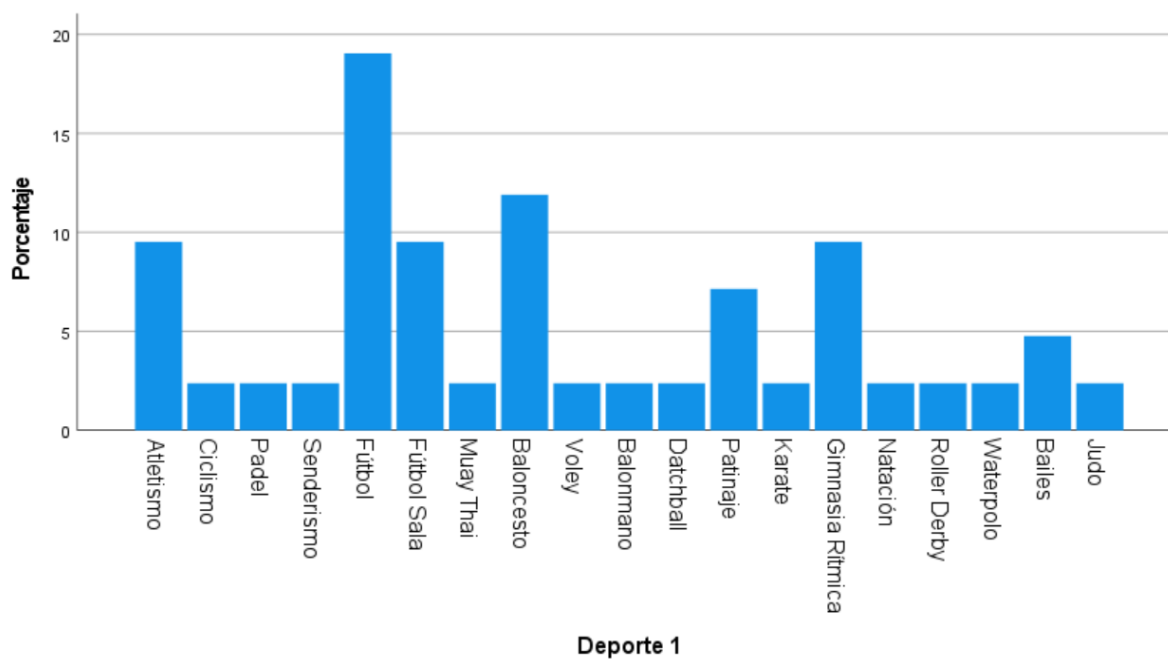


En la tabla 2 se pueden observar las diferencias entre maestros en activo y futuros maestros acerca de la clasificación de los deportes escogidos en Dominios de Acción Motriz.

Tabla 2*Deporte 1 agrupado por Dominios de Acción Motriz y tipo de maestro*

	Tipo de maestro		Total
	Maestros en activo	Futuros maestros	
Acciones motrices individuales	4	10	14
Acciones motrices de oposición	2	1	3
Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	11	10	21
Acciones motrices en el medio natural	1	0	1
Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas	0	3	3
TOTAL	18	24	42

Dentro de los deportes englobados por el dominio de cooperación y de cooperación-oposición el deporte más practicado es el fútbol (19%; n=8), seguido por el baloncesto (11,9%; n=5) (figura 2).

Figura 2*Porcentaje de los deportes más practicados*

En relación con el período de práctica de estos deportes destaca el período de Educación Primaria junto con Educación Secundaria con un 33,3% (n=14) frente a un 28,6% (n=12) de los encuestados que afirma continuar con la práctica deportiva iniciada en Educación Primaria hasta la actualidad (tabla 3).

Tabla 3

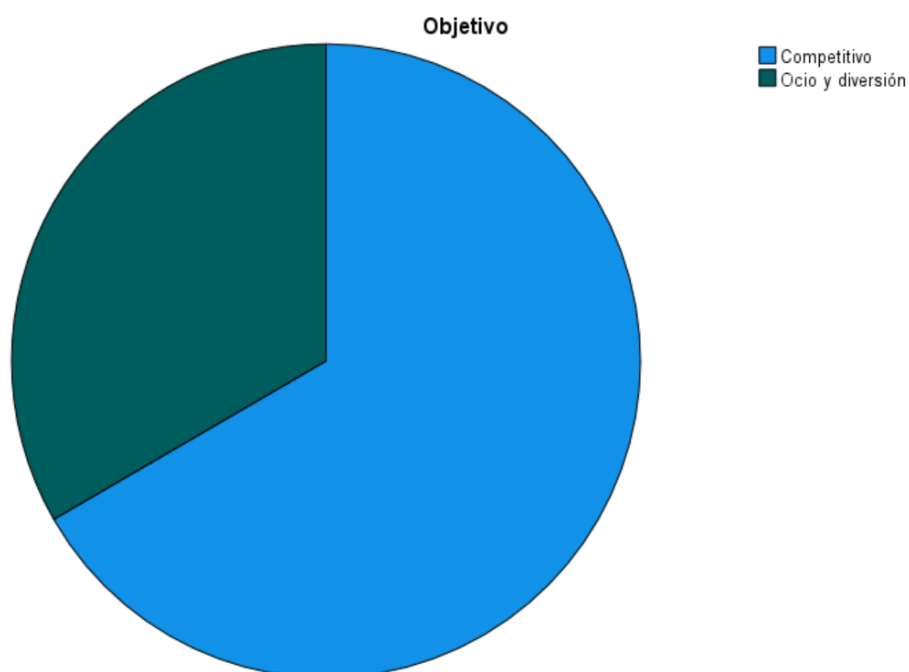
Análisis estadístico descriptivo del período de práctica del Deporte 1

	N	%
Educación Primaria	5	11,9
Educación Secundaria	4	9,5
Actualidad	6	14,3
Ed. Primaria + Ed. Secundaria + Actualidad	12	28,6
Ed. Primaria + Ed. Secundaria	14	33,3
Ed. Secundaria + Actualidad	1	2,4

En cuanto al objetivo de práctica de estos primeros deportes escogidos, predomina claramente con un 66,7% (n=28) el objetivo competitivo frente a un 33,3% (n=14) que se decanta más por un objetivo de ocio y diversión (figura 3).

Figura 3

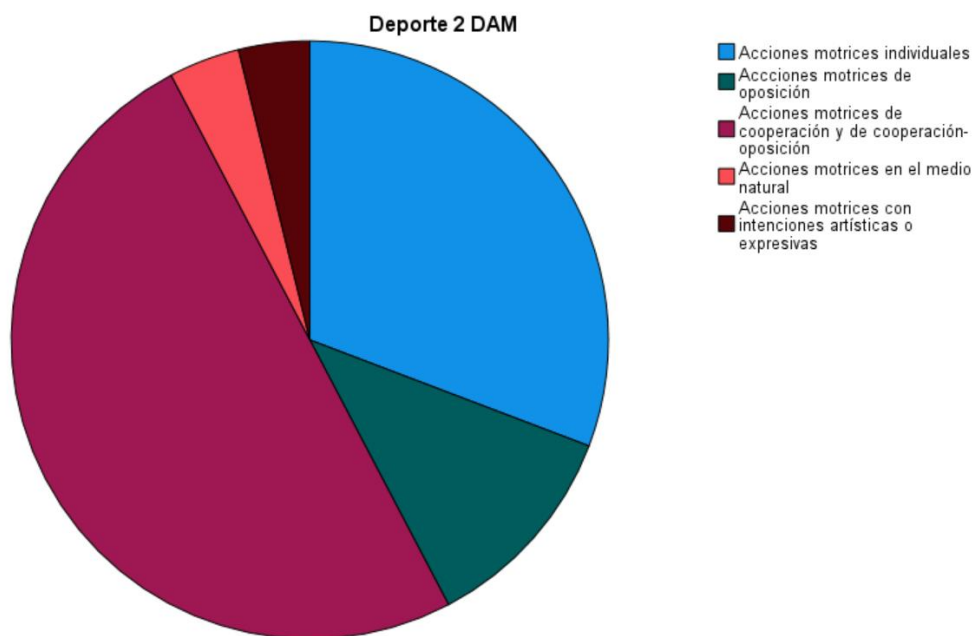
Objetivo de práctica del Deporte 1



Un 61,9% (n=26) de los participantes asegura haber practicado una segunda modalidad deportiva. La variedad de disciplinas deportivas practicadas sigue siendo variada, a pesar de que la mayoría de los deportes mencionados siguen correspondiéndose con prácticas deportivas englobadas en el dominio de acción motriz de cooperación y de cooperación-oposición con un 50% (n=13), seguido también, de los deportes ligados al dominio de acciones motrices individuales con un 30,7% (n=8) y, en este caso, en tercer lugar, el dominio de acciones motrices de oposición (figura 4). Dentro de los deportes englobados por el dominio de cooperación y de cooperación-oposición los deportes más practicados siguen siendo el fútbol y el baloncesto, en este caso, los dos deportes con un mismo porcentaje (11,5%; n=3).

Figura 4

Deporte 2 agrupado por Dominios de Acción Motriz

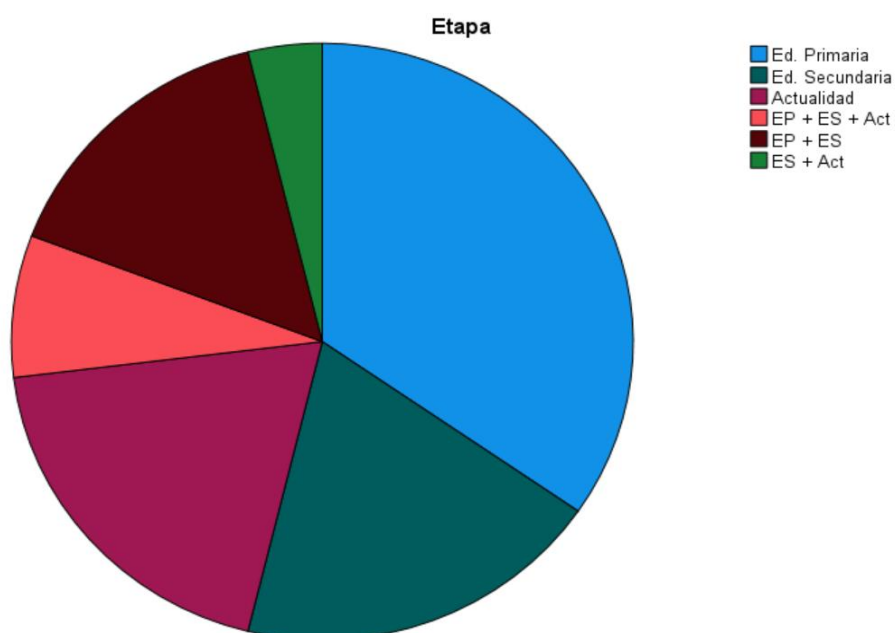


En la tabla 4 se pueden observar las diferencias entre maestros en activo y futuros maestros acerca de la clasificación de los deportes escogidos en Dominios de Acción Motriz.

Tabla 4*Deporte 2 agrupado por Dominios de Acción Motriz y tipo de maestro*

	Tipo de maestro		Total
	Maestros en activo	Futuros maestros	
Acciones motrices individuales	2	6	8
Acciones motrices de oposición	1	2	3
Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	6	7	13
Acciones motrices en el medio natural	1	0	1
Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas	1	0	1
TOTAL	11	15	26

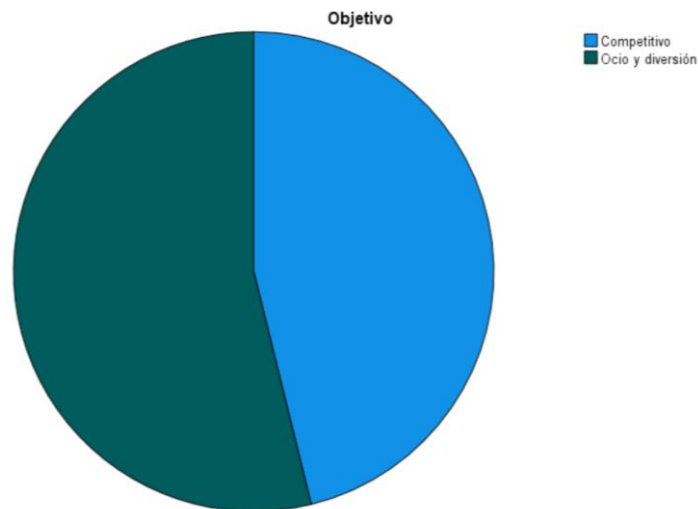
En relación con el período de práctica de estos segundos deportes escogidos, destaca el período de Educación Primaria con un 34,6% (n=9) seguido del período de Educación Secundaria y del período actual que ambos se corresponden con un 19, 2% (n=5). Con estos datos podemos confirmar que este segundo deporte escogido por los participantes se caracteriza por ser practicado durante un periodo de tiempo menos continuado (figura 5).

Figura 5*Período de práctica del Deporte 2*

En cuanto al objetivo de la práctica de este segundo deporte, hay bastante semejanza de resultados, a pesar de que predomina el objetivo de ocio y diversión con un 53,8% (n=14) frente a un 46,1% (n=12) del objetivo competitivo (figura 6).

Figura 6

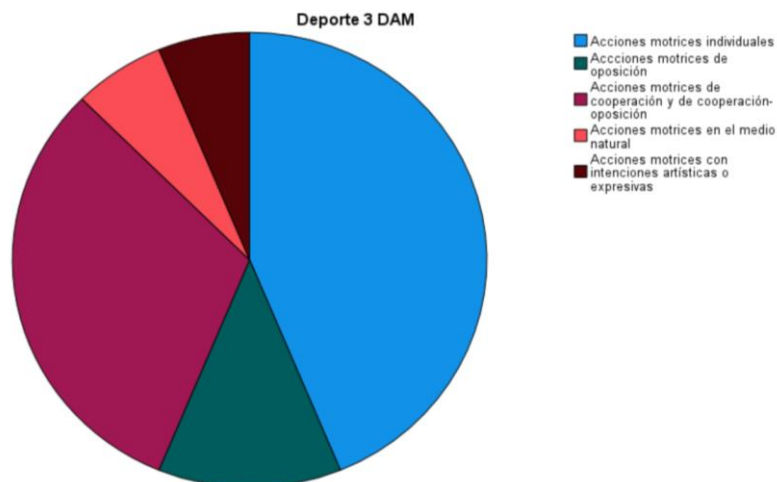
Objetivo de práctica del Deporte 2



Y un menor porcentaje de participantes (38%; n=16) asegura haber practicado un tercer deporte. La variedad de disciplinas deportivas practicadas sigue siendo variada, a pesar de que la mayoría de los deportes mencionados, en este caso, se corresponden con el dominio de acciones motrices individuales (43,75%; n= 7) seguidos de aquellos deportes incluidos en el dominio de acción motriz de cooperación y de cooperación-oposición (31,25%; n=5) y, en este caso, en tercer lugar, también tenemos el dominio de acciones motrices de oposición (12,5%; n=2) (figura 7).

Figura 7

Deporte 3 agrupado por Dominios de Acción Motriz



En la tabla 5 se pueden observar las diferencias entre maestros en activo y futuros maestros acerca de la clasificación de los deportes escogidos en Dominios de Acción Motriz.

Tabla 5

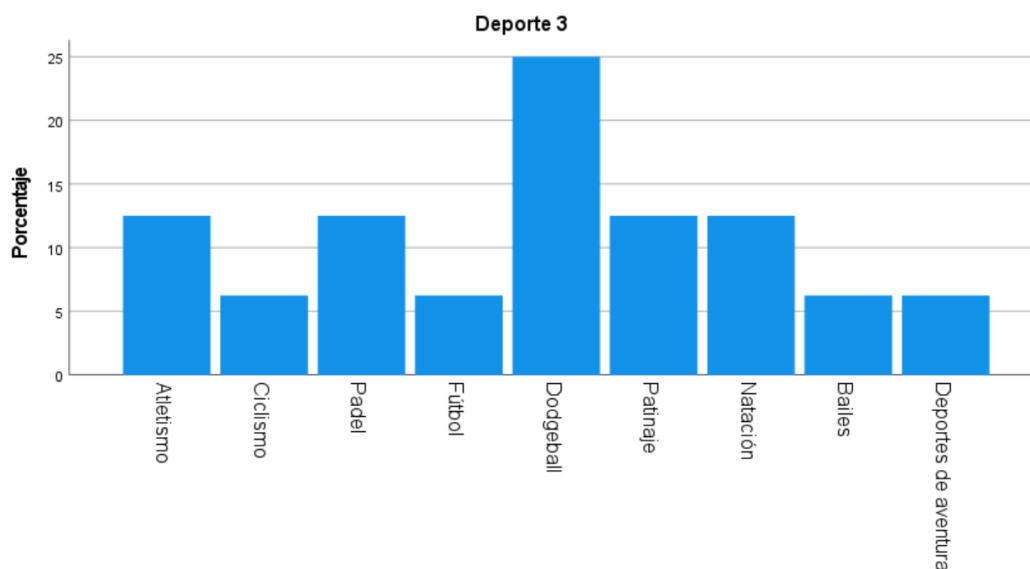
Deporte 3 agrupado por Dominios de Acción Motriz y tipo de maestro

	Tipo de maestro		Total
	Maestros en activo	Futuros maestros	
Acciones motrices individuales	1	6	7
Acciones motrices de oposición	2	0	2
Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	3	2	5
Acciones motrices en el medio natural	0	1	1
Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas	0	1	1
TOTAL	6	10	16

Dentro de los deportes englobados por el dominio de acciones motrices individuales destacan el atletismo, el patinaje y la natación, todos ellos con un (12,5%; n=2). Del dominio de cooperación y de cooperación-oposición el deporte más mencionado deja de ser el fútbol (6,25%; n=1) y pasa a ser un deporte emergente como el dodgeball (25%; n=4) (figura 8).

Figura 8

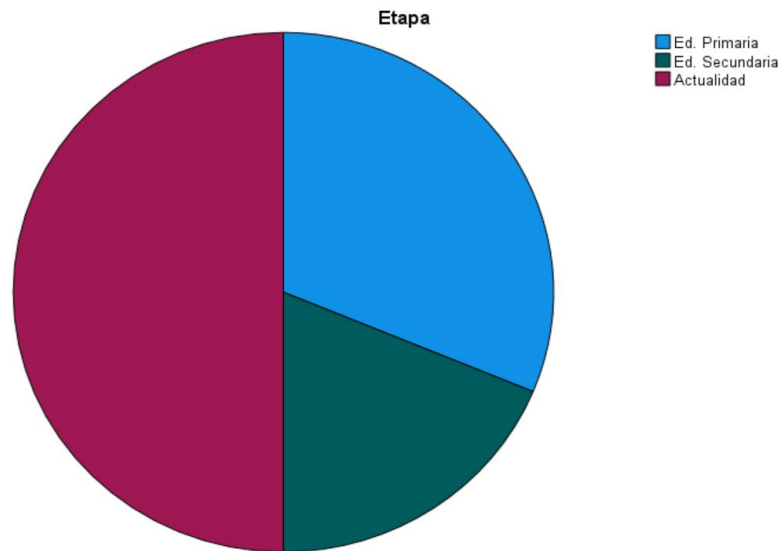
Deportes practicados



En relación con el período de práctica del tercer deporte escogido, destaca el período actual con un 50% seguido del período de Educación Primaria con un 31,25% (n=5) y del período de Educación Secundaria con un 18,75% (n=3) (figura 9).

Figura 9

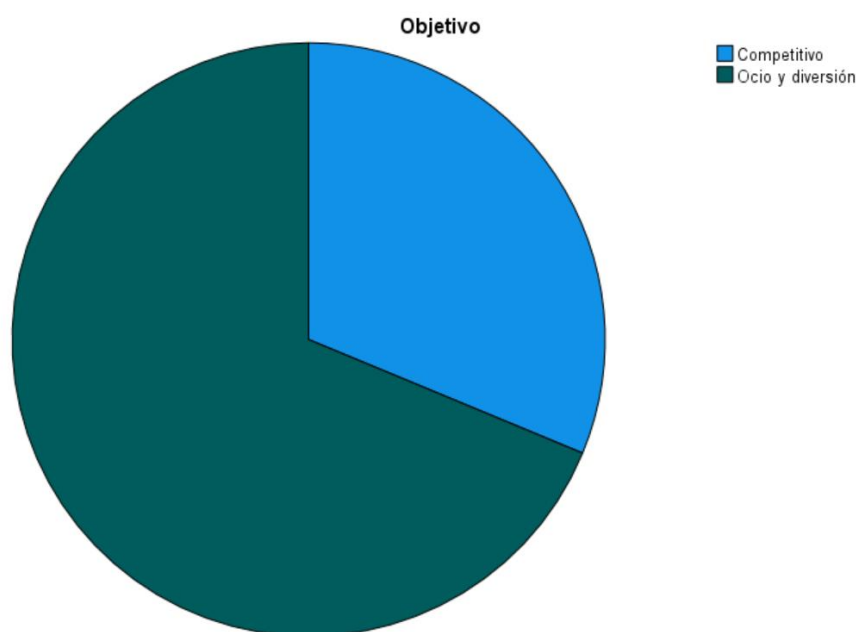
Periodo de práctica del Deporte 3



Y en cuanto al objetivo de la práctica de este último deporte, podemos apreciar claramente una inclinación hacia un objetivo de ocio y diversión (68,75%; n=11) frente al objetivo más competitivo (31,25%; n=5) (figura 10).

Figura 10

Objetivo de práctica del Deporte 3



5.2. Segunda parte: Escala de actitud y escala de opinión

5.2.1. Escala de Actitud

La escala de actitud del cuestionario realizado se relaciona con la percepción de los maestros y futuros maestros de Educación Física acerca de la inclusión del Judo como recurso educativo para el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria conforma la parte principal de la investigación realizada. Se han calculado descriptivos, frecuencias, tablas cruzadas y comparación de medias (prueba T de muestras independientes) para los factores (agrupaciones de ítems) y para el total de la muestra (tabla 6).

Tabla 6

Análisis estadístico descriptivo de frecuencias

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Total
N	Válido	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0
Media		14,52	14,76	37,52	66,81
Mediana		15,00	15,00	37,00	68,00
Moda		18	18	37	63
Desv. estándar		3,278	2,962	4,295	8,679
Mínimo		3	7	29	39
Máximo		18	18	48	84
Suma		610	620	1576	2806

Si tenemos en cuenta que las puntuaciones totales de esta escala de actitud pueden oscilar entre los 14 y los 84 puntos y situando el valor central absoluto en 49 puntos, la puntuación media de los encuestados para toda la escala es de 66,81% (DT=8,679). Por lo tanto, podemos confirmar una actitud general favorable de baja intensidad.

Ahora voy a analizar los totales para cada uno de los factores establecidos de la escala. El primer factor, nombrado bondad como recurso didáctico por ciclos educativos, está formado por los tres primeros ítems del cuestionario (preguntas 1, 2 y 3). Este primer factor tiene una puntuación media de 14,5% (DT=3,27) y un porcentaje favorable del 80,9%, por lo que se considera en un intervalo favorable alto (tabla 7).

Tabla 7

Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del Factor 1

Factor 1. Bondad como recurso didáctico por ciclos educativos	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
1. El Judo es un buen recurso didáctico en las programaciones de aula de 1º y 2º de Educación Primaria	Maestros en activo	3,78	1,30	10	55,5
	Futuros maestros	4,63	1,63	18	75
	Total	4,26	1,54	28	66,7
2. El Judo es un buen recurso didáctico en las programaciones de aula de 3º y 4º de Educación Primaria	Maestros en activo	4,61	1,14	14	77,7
	Futuros maestros	5,04	1,26	22	91,6
	Total	4,86	5,40	36	85,7
3. El Judo es un buen recurso didáctico en las programaciones de aula de 5º y 6º de Educación Primaria	Maestros en activo	5,50	0,61	17	94,4
	Futuros maestros	5,33	1,12	21	87,5
	Total	5,40	0,93	38	90,4
TOTAL		14,5	3,27	80,9%	

El segundo factor nombrado motivación atribuida al alumnado, se conforma por los siguientes tres ítems del cuestionario (preguntas 4, 5 y 6). Este factor tiene una puntuación media de 14,7% (DT=2,96) y un porcentaje favorable del 86,5% situándose en un intervalo favorable de alta intensidad (tabla 8).

Tabla 8*Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del Factor 2*

Factor 2. Motivación atribuida al alumnado	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
4. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de 1° y 2° de Educación Primaria	Maestros en activo	4,39	1,33	13	72,2
	Futuros maestros	4,42	1,53	19	79,1
	Total	4,40	1,43	30	71,5
5. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de 3° y 4° de Educación Primaria	Maestros en activo	4,83	1,04	16	88,8
	Futuros maestros	5,13	0,99	22	91,6
	Total	5,00	1,01	38	90,5
6. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria	Maestros en activo	5,39	0,608	18	100
	Futuros maestros	5,33	1,09	23	95,8
	Total	5,36	0,90	41	97,6
TOTAL		14,7	2,96	86,5%	

Cabe resaltar en estos dos primeros factores que los cursos de 1° y 2° tienen un porcentaje favorable algo más bajo, tanto en maestros en activo como en futuros maestros, respecto al resto de cursos, pero este porcentaje aumenta a medida que subimos de curso, a pesar de esto el porcentaje de 1° y 2° no es bajo y las respuestas de los participantes son favorables.

En estos dos primeros factores los resultados de maestros en activo y los de futuros maestros son bastante parecidos, aunque cabe resaltar que los futuros maestros, en la mayoría de ítems, presentan un porcentaje favorable más elevado pero la diferencia de medias no es significativa (ver tabla 9).

Tabla 9*Comparación de medias (prueba T de muestras independientes)*

	Media		P
	Maestros es activo	Futuros maestros	
Factor 1	13,89	15,00	0,141
Factor 2	14,61	14,88	0,389
Factor 3	37,39	37,63	0,431

El tercer factor nombrado atributos relacionados con la inclusión del judo en las sesiones de Educación Física, está formado por las siguientes ocho preguntas del cuestionario (preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14) tiene una puntuación media de 37,5% (DT=4,29) y un porcentaje favorable del 79,7% situándose en un intervalo favorable de alta intensidad. Los resultados de cada una de las preguntas que conforman este tercer factor manifiestan una actitud favorable bastante clara tanto de maestros en activo como de futuros docentes, ya que la mayoría de ítems tienen un porcentaje favorable superior al 70%. Resaltar la pregunta 8 qué es la que tiene el porcentaje más bajo (26,1%; n=11), pero esto se debe a que la pregunta está relacionada con el pensamiento de los participantes de que el Judo puede causar contusiones y/o lesiones de mayor importancia o gravedad que otras actividades físicas y que solamente un 26,1% (n=11) de los participantes esté de acuerdo con esta afirmación, es positivo. Las preguntas 9, 11 y 14 son las que mayor porcentaje favorable han obtenido, ya que el 100% de los encuestados se han mostrado favorables. Estas preguntas se relacionan con los valores educativos que transmite esta disciplina (pregunta 9), con el respeto hacia compañeros y profesorado (pregunta 11) y con favorecer la práctica deportiva en ámbitos como la salud, el ocio y el bienestar físico (pregunta 14). En este tercer factor de la escala de actitud las diferencias entre maestros en activo y futuros maestros son muy leves, y la comparación de medias no es significativa (tabla 10).

Tabla 10*Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del Factor 3*

Factor 3. Atributos relacionados con su inclusión	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
7. Hay otras actividades físicas deportivas a introducir dentro de las programaciones de aula que pueden ayudar al desarrollo del área de Educación Física	Maestros en activo	5,33	0,97	17	94,4
	Futuros maestros	5,33	0,81	24	100
	Total	5,33	0,87	41	97,6
8. La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de mayor importancia o gravedad que otras actividades físicas	Maestros en activo	2,44	1,33	5	27,7
	Futuros maestros	2,75	1,39	6	25
	Total	2,62	1,36	11	26,1
9. El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos	Maestros en activo	5,56	0,61	18	100
	Futuros maestros	5,42	0,71	24	100
	Total	5,48	0,67	42	100
10. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa de Educación Primaria puede ayudar a adquirir autocontrol	Maestros en activo	5,50	0,61	18	100
	Futuros maestros	5,25	1,07	22	91,6
	Total	5,36	0,90	40	95,2
11. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa de Educación Primaria puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado	Maestros en activo	5,67	0,48	18	100
	Futuros maestros	5,58	0,58	24	100
	Total	5,62	0,53	42	100

12. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa de Educación Primaria fomenta una práctica física deportiva dirigida al género masculino	Maestros en activo	2,11	1,77	3	16,6
	Futuros maestros	2,58	1,86	6	25
	Total	2,38	1,82	9	21,4
13. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa de Educación Primaria potencia la coeducación y la igualdad entre géneros	Maestros en activo	5,22	0,73	18	100
	Futuros maestros	5,21	1,02	23	95,8
	Total	5,21	0,89	41	97,6
14. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa de Educación Primaria favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico	Maestros en activo	5,56	0,70	18	100
	Futuros maestros	5,50	0,65	24	100
	Total	5,52	0,67	42	100
	TOTAL	37,5	4,29		79,76%
	TOTAL ESCALA	66,8	8,67		82,38

5.2.2. Escala de Opinión

La escala de opinión nos sirve para mostrar el grado de incidencia que los sujetos que han participado en la investigación asignan al Judo con relación al desarrollo de diferentes elementos curriculares propios del área de Educación Física. Esta escala aparece dividida en tres bloques diferentes destinando cada uno de ellos a un elemento curricular concreto. Primero, los contenidos específicos del área de Educación Física que se corresponden con los seis bloques del currículo de Aragón (LOMCE, 2014); segundo, los objetivos generales del área; y, por último, las competencias clave. Los dos primeros bloques son específicos del área de Educación Física, mientras que el bloque de competencias clave es común con el resto de áreas.

Los encuestados han respondido a 23 ítems repartidos en los tres bloques mencionados de la siguiente forma: 6 ítems del bloque de contenidos específicos (preguntas de la 15 a la 20 del cuestionario), 10 ítems del bloque de objetivos generales (preguntas de la 21 a la 30 del cuestionario) y 7 ítems del bloque de competencias clave (preguntas de la 31 a la 37 del cuestionario). Los participantes han valorado los 23 ítems totales conforme a una escala de 6 puntos, la puntuación mínima es 1 que se corresponde con una incidencia muy baja y la máxima 6, que se corresponde con una incidencia muy alta. Se han calculado descriptivos, frecuencias, tablas cruzadas y comparación de medias (prueba T de muestras independientes) para los factores (agrupaciones de ítems) y para el total de la muestra. Debido a que los resultados totales de la escala pueden oscilar entre 23 y 138 puntos, situándose el valor central absoluto de la escala en 80,5 puntos, se han obtenido los valores que aparecen en la tabla 11. A partir de los resultados obtenidos aseguramos que la valoración respecto a la incidencia del Judo se encuentra en un intervalo favorable de baja intensidad (66,9%). La diferencia entre maestros en activo y futuros maestros, como se puede observar en las tablas 11 y 12 es muy leve y en ninguno de los bloques de contenidos existe una diferencia significativa.

Tabla 11*Análisis estadístico descriptivo de frecuencias*

		Bloques de contenidos	Objetivos Generales de Área	Competencias Clave	Total
N	Válido	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0
Media		24,33	44,33	28,74	97,40
Mediana		24,00	45,00	28,50	98,50
Moda		21	45	27	88
Desv. estándar		3,905	8,304	6,037	16,028
Mínimo		14	17	15	46
Máximo		36	60	42	138
Suma		1022	1862	1207	4091

Tabla 12*Comparación de medias (prueba T de muestras independientes)*

	Media		P
	Maestros es activo	Futuros maestros	
Bloque de contenidos	24,22	24,42	0,438
Bloque de objetivos generales de área	44,06	44,54	0,427
Bloque de competencias clave	27,94	29,33	0,234

En la tabla 13 podemos ver que, en el primer bloque asociado con los contenidos, los que menos incidencia curricular tienen son el bloque de acciones motrices en el medio natural (M=1,67; DT=1,00) y el bloque de acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas (M=2,74; DT=1,44).

Tabla 13

Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del bloque de contenidos

Bloque de contenidos	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
15. Acciones motrices individuales	Maestros en activo	4,72	1,12	16	88,8
	Futuros maestros	24	4,38	18	75
	Total	4,52	1,36	34	80,9
16. Acciones motrices de oposición	Maestros en activo	5,83	0,38	18	100
	Futuros maestros	5,67	0,56	24	100
	Total	5,74	0,49	42	100
17. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición	Maestros en activo	3,78	1,66	12	66,6
	Futuros maestros	4,08	1,71	14	58,3
	Total	3,95	1,68	26	61,8
18. Acciones motrices en el medio natural	Maestros en activo	1,50	0,70	0	0
	Futuros maestros	1,79	1,17	1	8,3
	Total	1,67	1,00	1	2,4
19. Acciones motrices con intenciones artísticas o expresivas	Maestros en activo	2,72	1,45	6	33,3
	Futuros maestros	2,75	1,45	8	33,3
	Total	2,74	1,44	14	33,4

20. Gestión de la vida activa y valores	Maestros en activo	5,67	0,59	18	100
	Futuros maestros	5,75	0,53	24	100
	Total	5,71	0,55	42	100
TOTAL		24,3	3,90	63%	

En el segundo bloque (tabla 14), relacionado con los objetivos generales del área de Educación Física, aquellos que menor puntuación han obtenido han sido el Obj. EF3 (M= 2,60; DT= 1,48) y el Obj. EF9 (M= 3,19; DT=1,82).

Tabla 14

Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del bloque de objetivos generales de área

Bloque de objetivos generales de área	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
21. Adquirir, enriquecer y perfeccionar acciones motrices elementales, y construir otras más complejas, a fin de adaptar sus conductas a situaciones y medios variados, identificando la finalidad, los criterios de éxito y los resultados de sus acciones	Maestros en activo	5,33	0,59	18	100
	Futuros maestros	5,21	1,10	23	95,8
	Total	5,26	0,91	41	97,6
22. Regular y dosificar diferentes esfuerzos con eficacia y seguridad en función de las propias posibilidades y de las circunstancias de cada actividad	Maestros en activo	5,11	0,83	17	94,4
	Futuros maestros	5,17	1,23	21	87,5
	Total	5,14	1,07	38	90,6
Bloque de objetivos	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	

generales de área				n	%
23. Practicar actividades físicas en el medio natural o en el entorno próximo, conociendo y valorando los lugares en los que se desarrollan, participando de su cuidado y conservación e integrando aspectos de seguridad vial y de prevención de accidentes	Maestros en activo	2,83	1,33	5	27,7
	Futuros maestros	2,42	1,58	4	16,6
	Total	2,60	1,48	9	21,3
24. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, para representar, expresar y comunicar, individual o grupalmente, sensaciones, emociones o ideas de manera eficaz	Maestros en activo	3,22	1,73	8	44,4
	Futuros maestros	3,50	1,58	11	45,8
	Total	3,38	1,63	19	45,3
25. Adquirir conocimientos, capacidades, actitudes y hábitos que les permitan incidir de forma positiva sobre la salud e iniciar adecuadamente la gestión de su vida física	Maestros en activo	5,17	0,78	18	100
	Futuros maestros	5,17	1,00	22	91,6
	Total	5,17	0,90	40	95,2
26. Utilizar sus capacidades y recursos motrices, cognitivos y afectivos para conocer y valorar su cuerpo y la actividad física	Maestros en activo	5,22	0,73	18	100
	Futuros maestros	5,17	1,16	22	91,6
	Total	5,19	0,99	40	95,2
27. Conocer y practicar juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las reglas,	Maestros en activo	5,39	0,91	17	94,4
	Futuros maestros	5,08	1,50	20	83,3
	Total	5,21	1,27	37	88,1

estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales

Bloque de objetivos generales de área	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
28. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para actuar de forma metódica, eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas	Maestros en activo	5,06	1,25	16	88,8
	Futuros maestros	4,83	1,46	21	87,5
	Total	4,93	1,36	37	88,1
29. Conocer, practicar y valorar actividades físicas, deportivas y artísticas propias de Aragón	Maestros en activo	2,67	1,71	5	27,7
	Futuros maestros	3,58	1,84	11	45,8
	Total	3,19	1,82	16	38
30. Confeccionar proyectos encaminados al desarrollo de un estilo de vida activo, crítico y saludable, usando su capacidad de buscar, organizar y tratar la información y siendo capaz de presentarla oralmente y/o por escrito, apoyándose en las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Maestros en activo	4,06	1,83	10	55,5
	Futuros maestros	4,42	1,61	18	75
	Total	4,26	1,69	28	66,7
TOTAL		44,3	8,30	73,09%	

Y en el tercer bloque (tabla 15) que se corresponde con las competencias clave, los ítems con una puntuación más baja han sido la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (M=3,10; DT= 1,60) y la competencia digital (M= 2,67; DT= 1,93).

Tabla 15

Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables del bloque de competencias clave

Bloque de competencias clave	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
31. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Maestros en activo	2,61	1,46	5	27,7
	Futuros maestros	3,46	1,64	12	50
	Total	3,10	1,60	16	38
32. Competencia aprender a aprender	Maestros en activo	5,39	0,91	17	94,4
	Futuros maestros	5,04	1,19	21	87,5
	Total	5,19	1,08	38	90,5
33. Competencia social y cívica	Maestros en activo	5,72	0,57	18	100
	Futuros maestros	5,46	0,72	24	100
	Total	5,57	0,66	42	100
34. Competencia conciencia y expresión cultural	Maestros en activo	3,94	1,55	11	61,1
	Futuros maestros	3,92	1,53	16	66,6
	Total	3,93	1,52	27	64,3
35. Competencia en comunicación lingüística	Maestros en activo	3,33	1,02	8	44,4
	Futuros maestros	3,50	1,64	13	54,1
	Total	3,43	1,39	21	50

36. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Maestros en activo	4,67	1,37	14	77,7
	Futuros maestros	5,00	1,06	21	50
	Total	4,86	1,20	35	83,3
37. Competencia digital	Maestros en activo	2,28	1,27	3	16,6
	Futuros maestros	2,75	1,80	8	33,3
	Total	2,67	1,93	11	26,2
TOTAL		28,7	6,03		64,62%
TOTAL ESCALA		97,4	16		66,9%

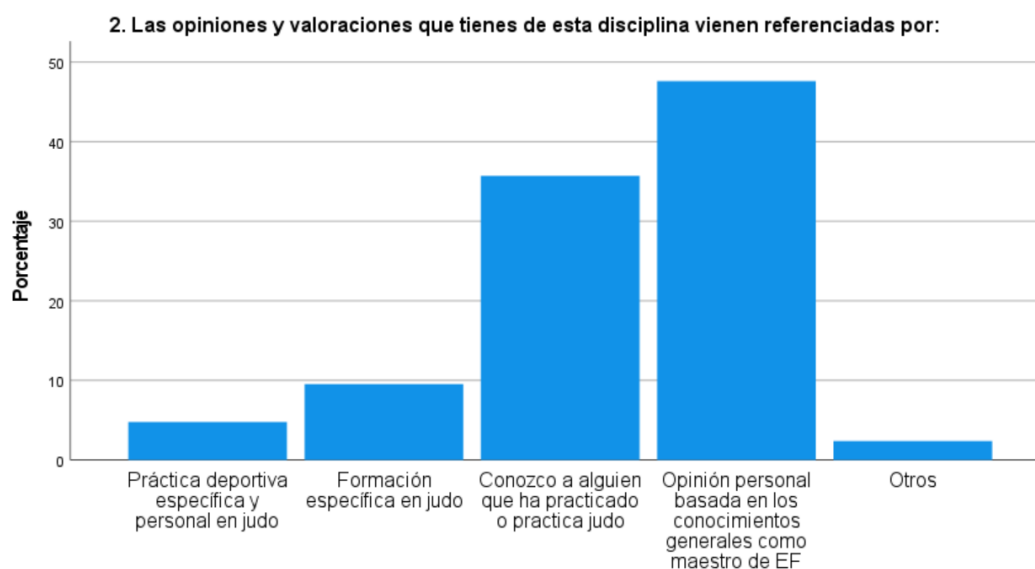
5.3. Tercera parte: Preguntas de interés relacionadas con el contexto de estudio

Esta tercera parte está formada por una serie de preguntas adicionales, los resultados de las cuales aparecerán a continuación. La primera pregunta sirve para ver el punto de vista de los participantes acerca del potencial educativo que creen que puede tener el Judo, entendiendo como potencial educativo la capacidad funcional para desarrollar las directrices curriculares de forma amplia y genérica. Situamos los resultados en un intervalo medio-alto y la media es de 7,36 sobre 10 (DT=2,304; n=42).

La segunda pregunta está relacionada con los referentes por los que los participantes confirman haber realizado sus valoraciones. En primer lugar, encontramos la opinión basada en los conocimientos generales como maestro de Educación Física (47,6%; n=20); en segundo lugar, conocer a alguien que practica o ha practicado Judo (35,7%; n=15) y, en tercer lugar, ya con un porcentaje mucho más bajo (9,5%; n=4) personas que sí que han recibido formación específica en Judo y personas que han practicado Judo (4,8%; n=2) (figura 11).

Figura 11

Referencias acerca de las opiniones y valoraciones del Judo



Las tres siguientes preguntas se relacionan con la inclusión vivenciada del Judo en las clases de Educación Física. Un porcentaje muy bajo de participantes asegura haber tenido contacto con el Judo en las primeras etapas educativas, tan solo un 2,4% (n=1) en Educación Primaria y un 7,1% (n=3) en Educación Secundaria. No obstante, en la formación inicial de maestro de Educación Física la mayoría asegura haber recibido algún tipo de formación relacionada con este deporte (61,9%; n=26). Los resultados en general son tan bajos en las primeras etapas educativas que es irrelevante destacar diferenciación alguna entre maestros en activo y futuros maestros. En la formación inicial de maestro en Educación Física los porcentajes ya son algo más altos y al menos más de la mitad de los maestros en activo y de los futuros maestros ha tenido relación con el Judo, en los resultados que se pueden observar en la tabla 16 podemos ver que el porcentaje de los futuros maestros (66,6%; n=16) es algo superior al de los maestros en activo (55,5%; n=10).

Tabla 16*Análisis estadístico descriptivo*

Inclusión vivenciada del Judo en las clases de Educación Física de los centros escolares (por etapas)	Maestros en activo		Futuros maestros		Total	
	Sí (n=18)		Sí (n=24)		Sí (n=42)	
	n	%	n	%	n	%
Educación Primaria	0	0	1	4,2	1	2,38
Educación Secundaria	1	5,5	2	8,3	3	7,1
Formación inicial de maestro de Educación Física	10	55,5	16	66,6	26	61,9

En la tabla 17 podemos ver una comparación de los resultados a diferentes preguntas entre maestros en activo y futuros maestros, a pesar de que las medias y los porcentajes favorables pueden variar levemente, no encontramos ningún ítem donde la diferencia de medias, entre maestros en activo y futuros maestros, sea significativa.

La primera pregunta se relaciona con las competencias docentes necesarias para poder aplicar el Judo como recurso educativo en las programaciones de aula la podemos situar los resultados en un intervalo medio, con una media de 3,33 puntos sobre seis posibles (DT=1,373; n=42). Por un lado, solo un 27,7% (n=5) de los maestros en activo consideran que tienen las competencias necesarias para introducir el Judo dentro de las programaciones de aula. Por otro lado, un porcentaje un poco más elevado, un 45,2% (n=14) de los futuros maestros se considera competente. Por lo que la mayoría de docentes (54,8%; n=23) no se perciben competentes para poder introducir el Judo en el área de Educación Física.

En la segunda pregunta, acerca del conocimiento de literatura especializada a nivel metodológico con la disciplina del Judo. Podemos situar los resultados en un intervalo medio-bajo, con un valor medio de 2,55 puntos sobre seis posibles (DT=1,418; n=42) por lo que, un 73,8 (n=31) de los participantes no conocen literatura específica sobre métodos de iniciación al Judo para poder así, introducirlo en las programaciones de aula. El porcentaje de docentes que sí que conocen este tipo de literatura es muy bajo, por un lado, únicamente un 22,2% (n=4) de los docentes en activo y un 29,1% (n=7) de los futuros docentes.

La tercera pregunta se vincula con la necesidad de disponer de recursos caros y específicos para poderlo llevar a cabo en los centros educativos, la mayoría de los encuestados (78,5%; n=33) muestran una clara disconformidad acerca de esta afirmación. Solamente el 22,2% (n=4) de los maestros en activo y un 20% (n=5) de los futuros maestros están de acuerdo con esta afirmación.

Y la cuarta pregunta, está relacionada con el pensamiento acerca de la agresividad que puede generar la práctica del Judo respecto a otros deportes. Los participantes se muestran rotundamente en desacuerdo, ya que tan solo un 12% (n=5) de los encuestados está de acuerdo con esta afirmación. Mientras que el 88% (n=37) está claramente en desacuerdo, cabe destacar que de este 88% (n=37) de los participantes el 67,5% (n=25) está totalmente en desacuerdo con la afirmación.

Tabla 17

Análisis estadístico descriptivo de porcentajes favorables

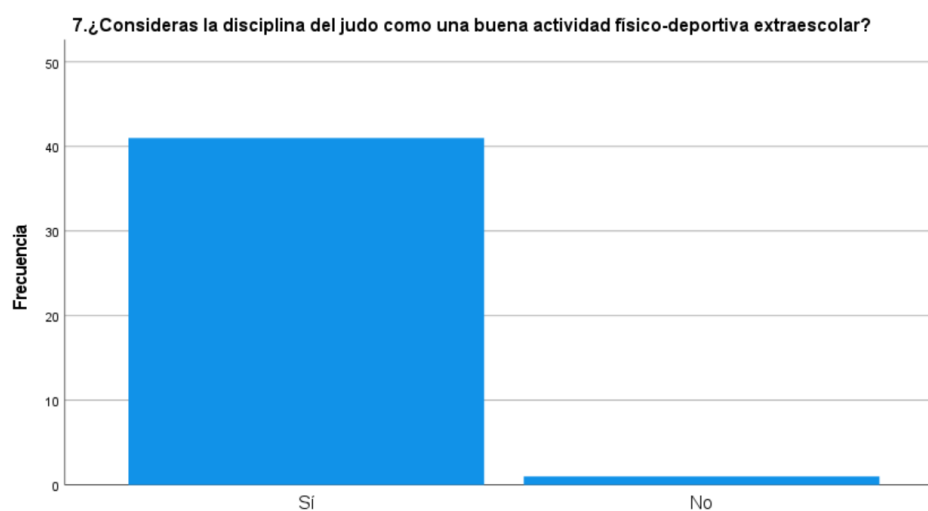
	Tipo de maestro	M	DT	Favorable	
				n	%
Como maestro/a o como futuro maestro/a especialista en Educación Física considero que tengo las competencias necesarias para introducir el judo dentro de las programaciones de aula	Maestros en activo	2,78	1,16	5	27,7
	Futuros maestros	3,75	1,39	14	45,2
	Total	3,33	2,55	19	45,2
Conozco literatura específica sobre métodos de iniciación al judo para introducirlo en las programaciones de aula	Maestros en activo	2,44	1,09	4	22,2
	Futuros maestros	2,63	1,63	7	29,1
	Total	2,55	1,41	11	26,1
Para poder introducir el judo dentro de las programaciones de aula necesitaré recursos materiales específicos y caros	Maestros en activo	2,44	1,19	4	22,2
	Futuros maestros	2,58	1,34	5	20
	Total	2,52	1,27	9	21,5

La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la etapa primaria desarrolla la agresividad entre sus practicantes	Maestros en activo	1,61	0,91	1	5,5
	Futuros maestros	1,92	1,34	4	16,6
	Total	1,79	1,18	5	12

La siguiente pregunta nos sirve para ver si los participantes consideran el Judo como una buena actividad físico-deportiva extraescolar, podemos confirmar que la mayoría de los participantes (97,6%; n=41) están de acuerdo con que el Judo es un buen complemento físico-deportivo extraescolar (figura 12).

Figura 12

Opinión acerca de la bondad del Judo como actividad extraescolar



Y finalmente, en la última pregunta, acerca de si los participantes estarían interesados en realizar una formación específica basada en la iniciación al Judo desde el ámbito escolar para la etapa de Educación Primaria, se han obtenido los siguientes resultados: un 66,6% (n=12) de los maestros en activo y un 75% (n=24) de los futuros maestros se muestran favorables, por lo que un 71,4% (n=30) del total de participantes muestra una predisposición positiva, mientras que un 28,6% (n=12) no se muestran interesados en realizarla (tabla 18).

Tabla 18*Análisis estadístico descriptivo*

	Maestros en activo		Futuros maestros		Total	
	Sí (n=18)		Sí (n=24)		Sí (n=42)	
	n	%	n	%	n	%
Estoy interesado en realizar una formación específica en iniciación al Judo desde el ámbito escolar (Educación Primaria)	12	66,6	18	75	30	71,4

6. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo de investigación es analizar la percepción educativa y actitud docente relacionadas con el Judo como recurso didáctico para el área de Educación Física en Educación Primaria.

A pesar de la gran cantidad de valores que implica la práctica del Judo, de la concordancia con los objetivos de la Educación Física y la cabida en el currículo del área, los resultados de este estudio coinciden con otros autores (Carratalà, 1990; Espartero y Gutiérrez, 2004; Villamón et al., 2005) en que el Judo no es escogido por los maestros de Educación Física para realizar sus programaciones. Como consecuencia, el alumnado en los centros escolares no recibe conocimientos relacionados con esta disciplina. De forma que, al preguntar acerca de las vivencias relacionadas con el Judo de los participantes en este estudio los resultados han sido mínimas en las etapas iniciales y algo más elevadas en el ámbito universitario, pero sin llegar a ser el sí, una respuesta unánime entre los participantes.

A pesar de esto, los resultados indican que la percepción educativa y la actitud de los maestros en activo y de los futuros docentes hacia el Judo como recurso didáctico en Educación Primaria es muy favorable y, por lo tanto, son otros los factores que lo apartan de las programaciones didácticas de los maestros de Educación Física.

A partir de los resultados obtenidos, el primer y principal factor que aparta al Judo de su incorporación en los centros educativos es la percepción de insuficiencia competencial en

relación con los conocimientos específicos relacionados con el Judo. Esto se debe a diversas razones:

En primer lugar, el hecho de ser un deporte minoritario y sin mucha repercusión mediática, esto coincide con Robles (2008) y con los resultados obtenidos que todos los maestros de Educación Física han realizado algún deporte de forma continuada, pero son muy pocos los que han realizado deportes de lucha y menos aún de lucha con agarres como el Judo. Debido a esto, de acuerdo con los resultados del cuestionario, los participantes que han practicado Judo han sido muy pocos y a la hora de escoger contenidos para sus programaciones se decantan hacia deportes que hayan practicado.

En segundo lugar, la mayoría de los participantes no tuvieron la oportunidad de vivenciarlo como alumnos en las etapas iniciales y únicamente han podido vivenciarlo durante el periodo universitario, esto hace que la mayoría desconozcan el deporte a nivel teórico-práctico.

Y, en tercer lugar, el desconocimiento también, en el ámbito literario, de literatura específica sobre métodos de iniciación al judo para introducirlo en las programaciones de aula.

Y todo esto condiciona a los maestros a la hora de realizar sus programaciones ya que, se ven influenciados por elementos de su contexto, sus saberes y vivencias relacionadas con el currículo, etc. (Carreiro da Costa, 2004).

Y otros factores que se relacionan con la omisión del Judo en las programaciones del área de Educación Física son los mencionados por Robles (2008), Camerino y Gutiérrez (2011) y Ruiz et al. (2011). La percepción del Judo como actividad dirigida más hacia el género masculino, la creencia de que incita a comportamientos agresivos entre el alumnado y la necesidad de materiales específicos y caros, a pesar de que los participantes a favor de estas afirmaciones no han sido muchos y, por último, que hay muy pocas propuestas didácticas relacionadas con esta disciplina.

En relación con la hipótesis planteada por Pastor et al. (2016) de que los graduados actuales salen con una formación generalista más completa, pero con una formación específica más justa que los antiguos diplomados debido a la organización de las diferentes asignaturas del grado. Cabe decir que las respuestas del cuestionario de maestros en activo y futuros maestros son bastante parecidas y favorables a la incorporación del Judo, pero resaltar que dentro del poco porcentaje de participantes que se siente competente para introducir el judo dentro de las

programaciones de aula, se encuentran más preparados los futuros maestros que los maestros actuales.

Y finalmente, de acuerdo con UNESCO⁵ (2015) y NASPE⁶ y AHA⁷ (2012) una Educación Física de calidad debe comprender el aprendizaje de un abanico de habilidades motrices que mejoren el desarrollo de los niños en todos los ámbitos tanto físico y mental, como social y emocional. Pastor et al. (2016) habla de los objetivos para lograr una Educación Física de calidad entendiéndolos como conjunto, es decir que se deben trabajar los tres y no olvidar ninguno. Los objetivos de los que habla Pastor et al. (2016) son: son propiciar el desarrollo físico-motriz del alumnado, promover la creación y la recreación de la cultura física y contribuir positivamente en el desarrollo integral del alumnado. Todo esto concuerda con Espartero y Gutiérrez (2004) y la relación que establecen entre los ámbitos del desarrollo integral de la persona con las características atribuidas al potencial educativo de la práctica del Judo que aporta beneficios a nivel físico y psicomotor, a nivel cognitivo, a nivel socioemocional y a nivel ético.

7. CONCLUSIONES

Una vez analizados los temas tratados en este trabajo he llegado a las siguientes conclusiones. Teniendo en cuenta el objetivo planteado al inicio de esta investigación y haciendo una revisión de los resultados obtenidos puedo decir que la percepción educativa y la actitud docente relacionadas con el Judo en Educación Primaria es favorable y las diferencias de pensamiento y opinión entre maestros en activo y futuros maestros no son significativas para ninguna de las escalas analizadas.

Por un lado, el Judo es un recurso poco utilizado por los maestros y esto se debe a diferentes factores como, por ejemplo, la percepción de insuficiencia competencial, derivada de otros factores como no haber podido vivenciar como alumnos la práctica de este deporte en los centros escolares. Debido a esto puede parecer un pez que se muerde la cola ya que, si la práctica del Judo en los centros escolares es casi inexistente, el conocimiento de este deporte

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁶ National Association for Sport and Physical Education

⁷ American Heart Association

también lo será y como consecuencia el nivel de competencia y el interés de los docentes para la incorporación de este deporte en las sesiones de Educación Física.

Por otro lado, se puede afirmar la predisposición tanto de maestros en activo como de futuros maestros para introducir el Judo en las programaciones didácticas del área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria.

La principal limitación a la hora de realizar este trabajo ha sido el difícil acceso a los sujetos de estudio para poder conseguir una muestra significativa para poder realizar el estudio. Pese a que hoy en día a través de Internet podemos enviar y realizar los cuestionarios de forma mucho más práctica, me resultó complicado conseguir respuestas, ya que, a pesar de reenviar el formulario muchas veces a los compañeros de mención para que lo respondieran ellos y para que se lo hicieran llegar a sus tutores de prácticas escolares, enviarlo por email al correo del COLEF de Aragón y que mi tutora me ayudara a difundirlo entre especialistas del área, las respuestas subían muy despacio.

Con este último punto enlazo las nuevas vías de investigación que puedan surgir a partir de este trabajo, ya sea para conocer el nivel de percepción y actitud docente de los maestros de otras comunidades autónomas o incluso de otros países; realizar una propuesta didáctica relacionada con el Judo para poder llevarla a cabo en un centro escolar de Educación Primaria; conocer las realidades de otros países donde el Judo sí que forme parte de las programaciones didácticas y conocer las percepciones y los puntos de vista de esos docentes; entre otras.

Y finalmente, animar a todos los maestros y futuros maestros a conocer el Judo y convertirlo en parte del área de Educación Física de los centros escolares para que los más pequeños puedan conocerlo y ser todos partícipes de los numerosos beneficios que el Judo puede aportar a la sociedad.

8. REFERENCIAS

- Bantula, J. (1994). Los deportes. Concepto y clasificación. El deporte como actividad educativa. Deportes individuales y colectivos presentes en la escuela: aspectos técnicos y tácticos elementales, su didáctica. En J. Díaz Lucea (coord.). Temario de Educación Física para oposiciones a primaria. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2006a). Tema 1. El concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de los distintos conceptos. En D. Blázquez (coord.). Preparación de oposiciones primaria. Educación Física (Vol. 2; pp. 23-40). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1998a). A modo de introducción. En D. Blázquez (dir.). La iniciación deportiva y el deporte escolar (3a.ed.) (pp. 19-46). Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-39. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Brousse, M., Villamón, M. y Molina, J.P. (1999). El judo en el contexto escolar. En M. Villamón (dir.). *Introducción al Judo* (pp. 183-199). Barcelona: Hispano Europea.
- Calzada, T.E. (1990). Alguns elements per a l'estudi de l'evolució del sistema escolar espanyol (1812-1980). En J.M. Rotger (coord.). Sociologia de l'Educació (pp. 73-103). Vic: EUMO.
- Camerino, O.; Gutiérrez Santiago, A. y Prieto, I. (2011). La inclusión de las actividades de lucha en las programaciones de la Educación Física formal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (37), 92-99.
- Carratalà, V. (1990). El Judo y su aplicación a las enseñanzas medias. *L'esport i Temps Lliure*, (48), 36-39.
- Carratalà, V. y Carratalà, E. (2000). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Judo. Madrid: MEC/CS.
- Carratalá, V., Carratalá, H. y Carratalá, E. (2003). *Iniciación al Judo*. Editorial Praxis.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y deporte*, 23(2), 41-58.

Carter, K (1990). Teacher's Knowledge Learning to Teach. En W.R. Houston (ed.). Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators (pp. 291-310). New York: Macmillan.

Casamort, J. (1994). Concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones. En J. Diaz Lucea (coord.). Temario de Educación Física para oposiciones a primaria. Barcelona: INDE.

Castarlenas, J.L. (1990). Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (19), 21-28.

Cebamanos, M. A. (2018). La educación física de calidad como elemento clave en la transversalidad del deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), Pág-143.

Cecchini, J.A. (1989). *El judo y su razón kinantropológica*. Gijón: GH Editores.

Cecchini, J.A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En V. García Hoz. Personalización en la Educación Física (pp. 67-106). Madrid: Rialp.

Cecchini Estrada, J. A., Fernández Losa, J. L., González de Mesa, C., & Arruza Gabilondo, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de educación*.

Chirino, P. (1995). *El Judo al alcance de todos*. Colombia: Cali – Valle.

Contreras, O.R. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: INDE.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO.

Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de psicología del deporte*, 2 (2), 0071-86.

Dos Santos, S.L.C; Oliveira, R.; Ruiz, L.; de Oliveira, S.R. y Langa, M. (2011). Juegos de oposición: Nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, (7), 45-62. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3639306.pdf>

Robles Rodríguez, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO: propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (14), 43-47.

Espartero, J. y Gutiérrez García, C. (2004). *El Judo y las actividades de lucha en el marco de la Educación Física escolar: Una revisión de las propuestas y modelos de enseñanza*. III Congreso de la asociación Española de Ciencia y Deporte. Valencia, España. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0eljudo.pdf>

Espartero, J. y Villamon, M. (2009). La utopía educativa de Jigoro Kano: El Judo. *Revista de Història do Esporte*, 2 (1). Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/761/702>

Espartero, J., Villamón, M. y González, R. (2011). Artes marciales japonesas: prácticas corporales representativas de su identidad cultural. *Movimento*, 17 (3), 39-55.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).

España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, 1 de marzo de 2014 (pp. 19349-19420).

Espinosa, F. J. G., y Cebamanos, M. A. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (414), 69-82.

Estevan, I., Ruiz, L., Falcó, C. y Ros, C. (2011). Deportes de lucha en el contexto escolar. En Orts, F., Cercera, L., y Mestre, J. (coords). *El futuro del deporte escolar en Europa* (pp.372-381). II congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia, España. Recuperado de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/libro_actas_ii_congreso_deporte_escolar.pdf

Ferràs, X. (2005). El camino de la flexibilidad. En VV.AA. *Tanto creces, tanto vales. Propuestas sobre crecimiento personal* (pp. 84-104). Barcelona: Granica.

Flores, R. y Zamora, J.D. (2009). La Educación Física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista de Educación*, 33(1), 133-143.

García Amilburu, M. (2010). *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.

García Ruso H.M. (2003). Antecedentes, Evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de Educación Física. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, (19), 105-133.

Gómez-Ferrer, R. y Rodríguez Victoriano, J.M. (2011). Dimensiones sociales y educativas del judo. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 269-326). Madrid: Visión Libros.

Gómez -Ferrer, R. y Rodríguez, J.M. (2012). Práctica deportiva, convivencia intercultural y ciudadanía: Integración socio-educativa a través del judo. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (11), 87-100.

Gutiérrez, M. (2003). *Manual Sobre Valores En La Educación Física Y El Deporte*. Barcelona: Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility through Physical Activity* [in English]. 2ª ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Hernández Bourlon-Buon, Y. (2014). Deporte escolar y educación en valores: Fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. *Materiales para la Historia del Deporte*, (12), 111-134.

Kano, J. (1989). *Judo Kodokan*. Madrid: Eyras.

Kimura, M. (1976): *El judo. Conocimiento práctico y normas*. Barcelona: Aedos

Ko, Y. y Yang, J. (2009). La globalización de las Artes Marciales: El cambio de reglas para los nuevos mercados. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(1), 8-19.

Kolychkine, A. (1989). *Judo. Nueva didáctica*. Barcelona: Paidotribo.

Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de Educación Física debería tener el alumnado al finalizar Sexto Curso de Primaria? *Tándem: Didáctica de la educación física*, 29, 45-63.

Lira Quina, M. Á. (2017). El judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de educación física en la etapa de educación primaria: percepciones y actitud del profesorado.

- Lleixà, T. (2003). Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular. Barcelona: Horsori.
- MAD (Ed.). (2006). Educación Física. Temario Oposiciones. Primaria. Sevilla: MAD.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; 2015). Informe de hábitos deportivos en España 2015 (en línea). Recuperado de http://www.mcu.es/deportebase/pdf/Proyecto_2015.pdf.
- Marcelo, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (2), 99-110.
- Márquez Aragonés, A.C. (2009). La formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Medina, J.L. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. Revista de Educación, (360), 600-623.
- Medina, J.L., Cruz, L., Jarauta, B. y Mentado, T. (2011). El Conocimiento Didáctico del Contenido. Un estudio de casos múltiples con profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento. Profesionalización docente: Conocimiento Profesional de los docentes (pp. 1039- 1049). III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España. Recuperado de http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf.
- Méndez Alonso, D., Fernández Rio, J., Méndez-Giménez, A. y Prieto, J.A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos de la LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes, (28), 15-20.
- National Association for Sport and Physical Education. (2007). Initial guidelines for online physical education. Recuperado de <http://www.dpi.state.nc.us/docs/curriculum/healthfulliving/resources/onlinepeguidelines.pdf>
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE) y American Heart Association (AHA) (2012). Shape of the Nation Report: Status of Physical Education in the USA. Recuperado de <http://www.shapeamerica.org/advocacy/son/2012/upload/2012-Shape-of-Nation-full-report-web.pdf>

Nieto, M. y Tejedor, M. (1999). Valores coincidentes entre los planteamientos educativos de la educación primaria y los de las ONGDs. En VVAA (Coord). Cambio Educativo: Presente y Futuro. Comunicaciones. VII Congreso Nacional de teoría de la educación (pp. 409-422). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Oliveira, J., García-Fogeda, A., Castarlenas, J.L. (1988). Del juego luctatorio a los deportes de combate. En VV.AA. *Programas y contenidos de la educación físicodeportiva en BUP y FP* (pp. 429-455). Barcelona: Paidotribo.

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio que modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón, nº 119 (2014).
<https://educa.aragon.es/web/guest/-/normativa-primaria>

Pastor, V. M. L., Brunicardi, D. P., Arribas, J. C. M., & Aguado, R. M. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 182-187.

Pérez Cerdán, J.P (1993). Principios para la enseñanza de la lucha en la Educación Física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, (12), 2-18.

Plana, C (1992). El Rol del profesor de Educación Física. *Revista Apunts: Educación Física i Esports*, (30), 58-63.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.

Ruiz, L., Dos Santos, S.L.C., Estevan, I., y Falcó, C (Octubre de 2011). Predicción de la elección de los juegos de oposición en los futuros docentes de Educación Física. En Orts, F., Cercera, L., y Mestre, J. (coords). *El futuro del deporte escolar en Europa* (pp. 618- 623). II congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia, España. Recuperado de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/libro_actas_ii_congreso_deporte_escolar.pdf

- Sánchez García, R. y González, A (2014). Las cadenas hápticas como herramientas didácticas para la enseñanza de habilidades motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (26), 138-142.
- Salazar, S.F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/77/76>.
- Santos, J. (2003). *Judo Infantil. Educación Integral*. Rubí: Alas.
- Seirul-lo, F. (1998). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 61-75). Barcelona: INDE.
- Serrano, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287.
- Simon, W.J. (1997). Las actividades de lucha en el diseño curricular. En VVAA. *El judo y las ciencias de la Educación Física y el Deporte* (pp. 43-50). IVEF: Victoria.
- Taira, S. (2009a). *La esencia del Judo (I)*. Gijón: Satori Ediciones.
- Taira, S., Herguedas, J. y Roman, F.I. (1992): *Judo (I)*. España: Comité Olímpico Español.
- Theeboom y De Knop (1999), citados por Espartero y Gutiérrez García (2004), Ruiz, Dos Santos, Estevan y Falcó (2011) y Camerino, Gutiérrez y Prieto (2011).
- Theeboom, M., De Knop, P. y Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19-35.
- Torres, G. (1989). Actividades de lucha. Caracterización. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (18), 71-74.
- UNESCO (2015). Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>
- Uzawa, T. (1970): *Tratado de Judo*. Madrid: INEF.
- Uzawa, T. (1981). *Pedagogía del Judo*. Valladolid: Miñón.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Villamón, M. y Brousse, M. (2002). El Judo como contenido de la Educación Física escolar. En J.Ll. Castarlenas y P. Molina (coords). *El Judo en la Educación Física escolar. Unidades didácticas* (pp. 11-28). Barcelona: Hispano Europea.

Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J. y Molina J.P. (2005). La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias del Deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (79), 13-19.